



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO**

**Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**

**O *TABLET* COMO FORMA DE  
DINAMIZAÇÃO NA AQUISIÇÃO DE  
VOCABULÁRIO NA AULA DE INGLÊS NO  
1º CICLO**

**Marta Inês Norton Conde**

**Doutora Vera Mónica Bento Carvalho Bernardo**

**PENAFIEL**

2017





**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO**

**Mestrado em Ensino do Inglês do 1º Ciclo no Ensino Básico**

# **O *TABLET* COMO FORMA DE DINAMIZAÇÃO NA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO NA AULA DE INGLÊS NO 1º CICLO**

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Vera Mónica Bento Carvalho Bernardo, Professora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.



Aos meus meninos, foi por vós.  
Aos que, lá de cima, continuam a amar-me.



## Agradecimentos

Aos meus pais, António Conde e Helena Norton. Sem o vosso constante apoio, preocupação e ajuda, emocional e financeira, não teria conseguido finalizar o Mestrado. Obrigada por me terem educado e ensinado a ser a mulher que sou hoje. Ao meu *piolhito*, Carolina Colaço, pois foi graças ao teu carinho e amor incondicional que estou aqui hoje. À minha Cocô por ser a melhor companhia nos momentos em que a inspiração se manifestava. Amo-vos!

A toda a minha família, incluindo *Missanguinhas*, por todo o apoio dado, desde os vossos calorosos abraços às doces palavras. Vós alimentastes-me a alma quando a fé me faltou.

Aos meus amigos, que para mim são família, por aturarem os meus desesperos, choros e alegrias neste que foi um duro e longo processo.

Liliana Oliveira, obrigada por teres partilhado comigo o teu emblemático “*Não consigo!*”, foi um prazer contradizer-te com “*Yes, we can!*”.

Marta Donato e Lúcia Leite foi uma honra ter sido vossa colega.

Mafalda Ayres, a tua amizade vai desde o berço e é tão bom poder ter partilhado estes momentos contigo.

Tânia Gomes, obrigada por, ao longo dos anos e apesar da distância, teres estado sempre comigo.

À Sara Gomes, ao Mauro Silva e ao Domingos Gomes, pois sem a vossa abertura e disponibilidade nada disto teria sido possível.

À Dr.<sup>a</sup> Adriana por me ajudar a encontrar o meu porto.

*Last but not the least*, gostaria de agradecer do fundo do coração a todos os professores que me demonstraram o que é ser um bom professor. Foi um prazer ser vossa aluna. Professora Vera Bernardo, não existem palavras para exprimir a quão grata me sinto e o privilégio que foi ter sido sua aluna. Professora Dora Fonseca, a sua garra e entrega ao ensino, inspirou-me a ser a professora que desejo ser. Professora Theresa Pole-Baker e Mestre Célia Novais, além de professoras, estiveram sempre presentes para me ouvirem e auxiliarem nos bons e nos maus momentos. Professora Maria, a minha eterna *storinha*, obrigada por tudo o que me ensinou, desde a língua inglesa a ser um bom ser humano.





**Palavras-chave** Aquisição, Vocabulário, Recursos multimédia, *Tablet*, 1º Ciclo, Língua Estrangeira, Prática de Ensino Supervisionado.

**Resumo** O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, que culmina o ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino do Inglês no 1.º ciclo.

Este relatório está dividido em duas partes: a parte reflexiva e a parte investigativa. Na parte reflexiva encontra-se a caracterização da escola e das turmas onde foi desenvolvido estágio, algumas planificações e reflexões da aula.

Na parte investigativa desenvolve-se a investigação sobre o uso do *tablet* como instrumento dinamizador na aquisição de vocabulário na aula de inglês no 1º ciclo. Com a investigação pretende-se entender se através do uso do *tablet* na aula de língua inglesa os alunos do 1º ciclo, conseguem adquirir vocabulário.



**Keywords:** Acquisition, Vocabulary, Multimedia resources, Tablet, Primary school, Foreign language, Supervised Teaching Practice.

**Abstract:** This report was developed during the Supervised Teaching Practice, which ends the cycle of studies of the Master degree in English Teaching in the Primary school.

The report is divided into two parts: the reflecting part and the research part. In the reflecting part, the schools and classes where the supervised practice was carried out are presented, as well as some plans and reflection on the lessons taught.

In the research part, the use of the tablet as a facilitator in vocabulary acquisition in English classes at primary school is analyzed. With this study, it is intended to understand if the use of tablets in the English classes by students of the primary school can help them retain vocabulary.



## Índice

|   |      |
|---|------|
| Dedicatória.....                                | iii  |
| Agradecimentos .....                            | v    |
| Resumo.....                                     | vii  |
| Abstract.....                                   | ix   |
| Índice .....                                    | xi   |
| Lista de Figuras.....                           | xiii |
| Lista de Gráficos .....                         | xv   |
| Lista de Tabelas.....                           | xvii |
| Lista de Abreviaturas.....                      | xix  |
| Introdução.....                                 | 1    |
| Parte I - Dimensão Reflexiva.....               | 3    |
| Introdução .....                                | 5    |
| 1. Prática de Ensino Supervisionada .....       | 5    |
| 1.1. Caraterização do Agrupamento.....          | 6    |
| 1.2. Caraterização das turmas.....              | 8    |
| 2. Observação .....                             | 10   |
| 2.1. Observação durante a PES I.....            | 11   |
| 2.2. Observação durante a PES II .....          | 12   |
| 3. Planificação .....                           | 14   |
| 3.1. Planificação Anual .....                   | 15   |
| 3.2. Planificação de Unidade.....               | 16   |
| 3.3 Planificação de Aula.....                   | 17   |
| 3.3.1. Aula do dia 18 de novembro de 2016 ..... | 17   |
| 3.3.2. Aula do dia 25 de novembro de 2016 ..... | 18   |
| 3.3.3. Aula do dia 2 de dezembro de 2016 .....  | 19   |
| 4. Intervenção .....                            | 19   |
| 4.1. Intervenção durante a PES I.....           | 20   |
| 4.2. Intervenção durante a PES II.....          | 21   |
| 5. Reflexão .....                               | 23   |
| 5.1. Aula do dia 18 de novembro de 2016.....    | 24   |
| 5.2. Aula do dia 25 de novembro de 2016.....    | 24   |
| 5.2. Aula do dia 2 de dezembro de 2016.....     | 25   |
| Conclusão .....                                 | 26   |

|   |    |
|---|----|
| Parte II - Dimensão Investigativa.....  | 27 |
| Introdução .....  | 29 |
| 1. Enquadramento Teórico .....  | 30 |
| 1.1. Aquisição da língua estrangeira no 1.º ciclo .....                             | 30 |
| 1.2. A importância do lúdico na aquisição de vocabulário da língua<br>inglesa ..... | 31 |
| 1.3. O papel da multimédia no 1.º ciclo .....                                       | 33 |
| 1.3.1 O uso do tablet em contexto sala de aula .....                                | 35 |
| 1.3.2 O tablet como ferramenta de aprendizagem de vocabulário de<br>inglês .....    | 38 |
| 2. Opções Metodológicas .....   | 39 |
| 2.1. Paradigma da Investigação .....  | 40 |
| 2.2. Questão e objetivos de investigação .....                                      | 40 |
| 2.3. Sujeitos da Investigação .....   | 41 |
| 2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....                              | 42 |
| 2.5. Procedimentos .....  | 42 |
| 3. Apresentação e Discussão de Resultados.....                                      | 43 |
| Conclusão .....   | 48 |
| Considerações finais.....   | 51 |
| Referências Bibliográficas.....   | 53 |
| Apêndices .....   | 59 |
| Apêndice A.....   | 61 |
| Apêndice B.....   | 64 |
| Apêndice C .....  | 67 |
| Apêndice D .....  | 69 |
| Apêndice E.....   | 71 |
| Apêndice F .....  | 73 |
| Apêndice G .....  | 76 |
| Apêndice H .....  | 77 |
| Apêndice I.....   | 86 |
| Apêndice J .....  | 87 |

## Lista de Figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Pedido de repetição de teste a 24 de dezembro de 2016..... | 22 |
| Figura 2 – Exemplo de questão criada com o Kahoot! .....              | 36 |
| Figura 3 – Exemplo da página do Edmodo.....                           | 37 |





## Lista de Gráficos

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 – Idade e género dos alunos inquiridos.....  | 41 |
| Gráfico 2 – Ano de iniciação da aprendizagem do inglês .....                                       | 44 |
| Gráfico 3 – Jogos que os alunos gostam de jogar no .....   | 45 |
| Gráfico 4 – Recursos através dos quais os alunos aprendem mais.....                                | 46 |
| Gráfico 5 – Percentagem de respostas corretas e erradas nas fichas sobre <i>Farm animals</i> ..... | 47 |
| Gráfico 6 – Percentagem de respostas corretas e erradas nas fichas sobre <i>Zoo animals</i> .....  | 47 |
| Gráfico 7 – Percentagem de respostas corretas e erradas nos testes de avaliação .....              | 48 |



## Lista de Tabelas

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 – Plano de unidade <i>Farm and Zoo animals</i> .....      | 16 |
| Tabela 2 – Vantagens e Desvantagens do uso do <i>tablet</i> .....  | 38 |
| Tabela 3 – Justificação dos alunos para a resposta dada à Q10..... | 46 |



## Lista de Abreviaturas

|       |  |
|-------|--|
| AEC   | Atividades de Enriquecimento Curricular            |
| CEB   | Ciclo do Ensino Básico                             |
| CEI   | Currículo Específico Individual                    |
| EB1   | Escola Básica do 1º Ciclo                          |
| ISCE  | Instituto Superior de Ciências Educativas          |
| NEE   | Necessidades Educativas Especiais                  |
| PEI   | Programa Educacional Individual                    |
| PES   | Prática de Ensino Supervisionada                   |
| PTE   | Plano Tecnológico da Educação                      |
| QECRL | Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas |
| ZDP   | Zona de Desenvolvimento Proximal                   |



## Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), frequentado no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (ISCE Douro), sendo um requisito necessário à conclusão do mestrado profissionalizante.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II, que decorreram nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017, possibilitaram uma apropriação contínua de todos os saberes de forma a aplicar tudo o que tinha sido adquirido durante a componente teórica e também melhorar as competências práticas.

Este relatório tem como intuito analisar e descrever o que foi vivenciado ao longo das PES, assim como apresentar o trabalho investigativo que decorreu durante a PES II. Durante a PES II, entendi o quão difícil é lecionar turmas mistas e quão capaz um professor deve ser de modo a evitar tempos mortos e dar atenção aos diferentes anos de escolaridade de forma equilibrada.

Com a evolução e fácil acesso à tecnologia, torna-se fundamental entender se o seu uso contribui para uma melhoria na aquisição de vocabulário neste tipo de turma, pelo que o tema desta investigação, O *tablet* como forma de dinamização na aquisição de vocabulário na aula de inglês no 1º ciclo, segue esta linha de raciocínio. A tecnologia faz parte da educação e há que saber utilizá-la em contexto de sala de aula para que seja proveitoso não só para o professor, mas principalmente para o aluno. Por estes motivos, considereei que importante verificar, durante as minhas intervenções, se o uso do *tablet* ajudava os alunos na aquisição de vocabulário.

O relatório está estruturado em duas partes: na primeira parte encontramos a dimensão reflexiva, onde se descreve o que foi vivenciado ao longo da PES. De forma a entender melhor os momentos da PES, é primeiramente descrito o contexto educativo, e posteriormente, são relatados vários momentos da PES (Observação, Planificação, Intervenção) e reflete-se sobre eles (Reflexão). No que concerne à segunda parte, a dimensão investigativa, é feito um enquadramento teórico ao tema e é descrito todo o percurso investigativo.

O relatório finaliza com as considerações finais, onde é se reflete sobre a importância da elaboração do relatório para o exercício da profissão de docente, assim como todo o processo.





## **Parte I - Dimensão Reflexiva**



## **Introdução**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é fundamental para que o futuro docente comece a exercer as suas funções, possa aplicar o que aprendeu ao longo do seu ciclo de estudos e possa desenvolver as suas competências pedagógicas através da observação de outras práticas e refletindo sobre as suas intervenções.

Nesta primeira parte, tal como o próprio título do capítulo indica, procurarei explorar as componentes da PES e refletir sobre elas. Inicialmente, procurarei caracterizar o agrupamento, assim como as turmas para se entenda o contexto onde me inseri durante a PES I e II. Reis (2011) menciona que “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (p. 11). Assim, a observação é uma das componentes avaliativas através da qual se analisam comportamentos, tanto dos professores como dos alunos, de forma a entendermos a estrutura das aulas. Seguidamente, surgem as planificações que funcionam como mapas que orientam o docente na execução das suas aulas, entendendo que não necessita de ser rígido, mas sim versátil e que cumpra o seu objetivo, isto é, a aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos. A penúltima etapa é a intervenção e tacitamente todos os passos mencionados anteriormente são orientados para este desfecho. Por último, o momento reflexivo, que tem como objetivo refletir sobre os dois momentos de estágio, é fundamental fazer uma análise reflexiva e crítica sobre a prática de forma a desenvolvermos uma postura investigativa (Rausch, 2008)

A prática pedagógica deve estar sempre associada a uma aprendizagem contínua, daí que seja imperativo que a formação do professor não culmine na sua profissionalização. Nesta primeira parte será essa perspetiva a ser explorada, porque para se ser professor deve-se conhecer a profissão e conhecer-se a si mesmo para que se possa assumir como profissional do ensino (Alarcão, 1996)

## **1. Prática de Ensino Supervisionada**

A Prática de Ensino Supervisionada, sendo o culminar de todo um percurso formativo, assume-se como fundamental para a formação de um futuro professor, já que permite aplicar em contexto sala de aula os conhecimentos adquiridos ao longo da formação específica, favorecendo a aquisição de competências práticas (Formosinho,

2009). A este propósito, Caires, Almeida e Vieira (2010) referem que esta componente prepara o aspirante a professor para a entrada no mundo da docência.

Leite e Pelucio (2004) mencionam que um professor “é visto como educador, não mais aquele que detém a informação, mas o elemento capaz, que auxilia o aluno na construção do conhecimento” (p. 10). Segundo Bachelard (1996), há que ter em atenção o facto de que quando um aluno chega à escola já tem ou não consigo conhecimentos prévios de acordo com o ambiente sociocultural e familiar em que está inserido. Assim sendo, é pertinente fomentar o ideal de que um professor deverá ser reflexivo, questionando a sua prática e devendo adaptar-se ao contexto escolar que encontrar.

Com efeito, torna-se fundamental que, ao iniciar a PES, o professor estagiário se informe sobre o contexto educativo, para que, durante o período de observação e intervenção, seja possível entender a postura, o comportamento dos alunos e para que seja possível adaptar a sua pedagogia às necessidades dos alunos.

A PES decorreu em dois momentos distintos em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) pertencentes ao Agrupamento de Escolas D. Manuel Faria e Sousa. Neste sentido, caracterizar-se-á, em seguida, o Agrupamento de Escolas e as Escolas do 1º CEB onde decorreram os momentos de PES, assim como se fará uma breve caracterização das turmas.

### **1.1. Caraterização do Agrupamento e das Escolas**

O Agrupamento D. Manuel de Faria e Sousa localiza-se no concelho de Felgueiras, distrito do Porto, e abrange cinco freguesias situadas nos limites da cidade: Margaride, Lagares, Varziela, Várzea e Moure. A sede do Agrupamento, a Escola Básica do 2º e 3º Ciclo D. Manuel de Faria e Sousa, situa-se no centro da cidade de Felgueiras e deste agrupamento de escolas fazem parte cinco Escolas Básicas (com Primeiro Ciclo e Pré-Escolar), um Jardim de Infância e a Escola Básica do 2º e 3º Ciclo D. Manuel de Faria e Sousa.

A PES decorreu em cinco escolas diferentes: Escola Básica (EB1) do 1º CEB de Margaride, EB1 de Covelo, EB1 de Estrada e EB1 de Várzea e a EB1 de Felgueiras<sup>1</sup>. No que concerne o ambiente escolar, é legítimo afirmar que as escolas tinham bom ambiente, apesar de possuírem alguns problemas físicos e tecnológicos: o acesso a novas tecnologias, tais como computadores atualizados e quadros interativos, era limitado e estava disponível em apenas duas escolas.

<sup>1</sup> Na Escola Básica de Felgueiras realizaram-se apenas momentos de observação e intervenção relativos à PES II.

A PES decorreu nas escolas anteriormente mencionadas e o par pedagógico teve o privilégio de serem bem-recebidos pelos professores de Inglês Curricular, contribuindo, assim, para a sua evolução pessoal e profissional.

No ano letivo de 2008/2009, a EB1 de Margaride foi erigida na freguesia homónima. As suas instalações tinham boas condições, havendo inclusive acesso a novas tecnologias, tais como, a computadores e a quadros interativos. Relativamente às duas salas onde decorreram os momentos de observação e intervenção, pudemos constatar que eram bastante diferentes: uma das salas era bastante ampla, arejada, iluminada e os alunos estavam dispostos em pares, enquanto a outra tinha menos iluminação e as mesas estavam dispostas em U. As paredes em ambas as salas estavam decoradas com os trabalhos dos alunos e com um cartaz onde se podia consultar os aniversários dos alunos. Estas salas estavam bem equipadas em termos tecnológicos, havendo recursos como computadores e quadros interativos. A escola possuía uma zona exterior para as atividades ao ar livre.

No que respeita à EB1 de Covelo, que se localiza a na freguesia de Moure, no ano letivo de 2015/2016 acolheu apenas duas turmas mistas: uma de 1.º e 4.º ano (com vinte alunos) e uma de 2.º e 3.º ano (também com vinte alunos). A escola possuía poucos recursos tecnológicos: não tinha quadros interativos nas salas e os computadores existentes podiam ser considerados obsoletos. No entanto, as salas de aula eram bastante amplas permitindo aos professores movimentarem-se com facilidade entre as mesas e, devido às suas amplas janelas, tinha boa luminosidade. Na PES I, a turma de inglês era constituída por apenas seis alunos, pelo que utilizavam apenas uma parte da sala, sentando-se em grupo junto da professora. A decoração era pobre e, apesar de haver um espaço para o *English Corner*, não havia nenhum trabalho exposto. No caso da PES II, os alunos sentavam-se em pares alinhados em três filas. Ao contrário da PES I, o *English Corner* tinha trabalhos expostos. A escola possuía uma zona de recreio grande: uma das partes era coberta sendo, por isso, ideal para as atividades ao ar livre em dias com condições climatéricas adversas.

A EB1 de Estrada, situada na freguesia de Varziela, era uma escola de construção tipo P3, i.e. uma escola de área aberta. No ano letivo 2015/2016, a escola albergava quatro turmas do 1º Ciclo e uma do Jardim de Infância. Nesta escola, nem todas as salas estavam equipadas com recursos tecnológicos. A sala onde decorreu a maior parte das intervenções e das observações não possuía muito espaço e a disposição das mesas não facilitava a movimentação do professor. Estava decorada com os trabalhos dos alunos, das restantes disciplinas, restando apenas um pequeno espaço para a disciplina de inglês. No que concerne à tecnologia, esta sala não possuía nem computador nem quadro interativo. A escola tinha uma biblioteca, onde decorreram algumas das observações e das

intervenções, visto que se encontrava equipada com computador e quadro interativo, e uma zona de recreio.

No ano letivo de 2010/2011, após o encerramento da EB1 de Calvário e do Jardim de Infância de Várzea, foi criado o Centro Escolar de Várzea, atualmente designada de Escola Básica de Várzea. Esta escola era frequentada por alunos matriculados no Pré-Escolar e no 1.º CEB e estava bem equipada em termos tecnológicos. Em relação à sala, era bastante espaçosa e iluminada, a distribuição das mesas era feita em U e permitia que o professor se movimentasse com facilidade. Relativamente à tecnologia, a sala estava equipada com quadro interativo e computadores. As paredes estavam decoradas com os trabalhos dos alunos, havendo apenas um pequeno espaço para o *English Corner*. Esta escola possuía, à semelhança das restantes, uma zona de recreio para as atividades ao ar livre.

A EB1 de Felgueiras é a maior escola do 1º CEB do concelho de Felgueiras e foi erigida na zona mais antiga da cidade a cerca de 1,5 Km da sede de agrupamento. Nos últimos anos, este estabelecimento tem sido o mais procurado pelos pais e encarregados de educação, o que tornou necessária a ampliação do espaço. As salas onde decorreram as observações e intervenções eram bastante espaçosas e iluminadas. Os alunos estavam distribuídos dois a dois, facilitando a movimentação do professor entre as mesas. As paredes estavam decoradas com os aniversários dos alunos e alguns trabalhos realizados. Uma das salas estava equipada com quadro interativo, enquanto a outra possuía apenas um quadro de lousa. A zona de recreio estava situada à volta de toda a escola.

## **1.2. Caracterização das turmas**

No ano letivo 2015/2016 (PES I), o par pedagógico realizou as observações e as suas intervenções em turmas do 3º ano de escolaridade nas EB1 de Margaride (Turma 15/12), de Covelo (Turma 17), de Estrada (Turma 18) e de Várzea (turma 19/20).

A turma 15/12 era constituída por vinte alunos (10 rapazes e 10 raparigas) e destes, três estavam sinalizados como sendo alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE): um tinha autismo e os outros dois apresentavam um atraso de desenvolvimento global e défice cognitivo. Globalmente, a turma apresentava um bom comportamento, apesar de alguns alunos serem ligeiramente faladores, e os alunos adquiriam conhecimentos sem grandes dificuldades.

Por sua vez, a turma 17 era uma turma mista constituída por alunos de 2º e 3º ano. Contudo, apenas seis alunos da turma, os de 3º ano, frequentavam a disciplina de inglês curricular, motivo pelo qual se separavam dos restantes durante a frequência nesta disciplina. Por ser um grupo pequeno de alunos, a gestão comportamental da aula não foi

marcada por problemas e os alunos não apresentaram grandes problemas de aprendizagem.

A turma 18 era constituída por vinte alunos, dos quais dez eram do género masculino e dez do feminino. Apesar de assíduos e pontuais, os alunos eram muito faladores, o que condicionava, em muitas circunstâncias, o normal funcionamento das aulas.

A turma da EB1 de Várzea era constituída por 25 alunos provenientes de duas turmas mistas: turma 19 (17 alunos) e turma 20 (8 alunos). A turma apresentava um comportamento adequado, embora alguns alunos fossem conversadores, sendo respeitadores e cumpridores das regras escolares. Em termos de aprendizagem, os alunos estavam motivados e não apresentavam grandes dificuldades em termos de aquisição de conhecimentos.

No ano letivo 2016/2017, os momentos de observação e intervenção referentes à PES II incidiram em turmas do 3º e do 4º ano pertencentes às escolas mencionadas anteriormente.

A turma 14 (3º ano) da EB1 de Margaride era constituída por dezanove alunos e apenas um aluno estava sinalizado como sendo um aluno com NEE tendo, por isso, um currículo adaptado. Em termos comportamentais, os alunos eram bastante agitados e distraíam-se com facilidade. Por seu lado, a turma 15/12, que já tinha feito parte dos momentos de PES I, mantinha uma postura em termos comportamentais e de aquisição de conhecimentos semelhante à observada no ano letivo anterior.

À semelhança da turma 15/12, a turma 17 da EB1 de Covelo também fez parte dos momentos da PES I e, tal como no passado, os alunos não apresentaram grandes dificuldades, embora alguns alunos necessitassem mais atenção. Eram alunos bastante autónomos e estavam motivados para a aprendizagem.

A turma 9 da EB1 de Felgueiras, onde foram realizados os momentos de intervenção relativos à PES II, era constituída por vinte e um alunos e apenas um aluno estava sinalizado como tendo NEE seguindo, por isso, um Currículo Específico Individual (CEI). Os alunos da turma não apresentavam dificuldades de aprendizagem e eram bastante participativos.

Por fim, a turma 10 da mesma escola era constituída por vinte e um alunos (dez eram do género feminino e onze do masculino), sendo que um deles tinha NEE, motivo pelo qual seguia um CEI. Globalmente, era uma turma participativa, um pouco agitada, mas motivada para a aprendizagem.

## 2. Observação

Durante o processo de formação de professores, a observação é uma estratégia bastante usada, sendo através dela que o professor principiante modifica os seus comportamentos e atitudes. De facto, tal como indica Estrela (1990), “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (p. 61). Esta fase permite ao professor principiante familiarizar-se com as turmas, junto das quais decorrerão os momentos de intervenção, com as estratégias e os métodos de ensino que estão a ser implementados por parte do professor cooperante. É através da observação que o futuro professor se torna consciente das dificuldades apresentadas pelos alunos e verifica o tipo de discurso mais adequado para comunicar com eles (Richards & Farrell, 2011).

Além disso, a observação de aulas de um professor mais experiente, o professor cooperante, deve ajudar o futuro professor no processo de construção das suas práticas como docente, não só através da reflexão cuidada e criteriosa que faz do processo, mas também através da discussão e partilha de ideias. Segundo Bandura (1971), aprendemos sob influência de exemplo e, seguindo essa premissa, durante a observação é possível registar e constatar as várias formas de ensino provenientes de docentes mais experientes. Assim sendo, podemos considerar que a observação durante estágio de iniciação à prática profissional seja bastante importante para a formação de um docente.

Para que haja sucesso na observação é necessário haver uma preparação prévia de forma compreender melhor certos momentos da observação (Reis, 2011) e para que possa fazer uma reflexão objetiva do processo é necessário que tenha em seu poder instrumentos que lhe permitam recolher informações de forma objetiva, clara e estruturada. Postic (1979), por exemplo, refere que “os instrumentos de observação têm por função seguir o desenvolvimento do comportamento do professor, situá-lo progressivamente numa perspectiva de evolução” (p. 50). Segundo, esta perspectiva, os instrumentos usados durante a observação devem fornecer informações sobre o que é experienciado pelo futuro professor para que ele possa analisar e explorar essa informação tendo em vista a sua evolução.

Durante a PES, para que o par pedagógico pudesse recolher informações da forma mais adequada, foi-lhe fornecida uma grelha de observação estruturada segundo critérios definidos que permitisse atingir a objetividade necessária durante a observação de aulas, não só do cooperante, mas também do colega estagiário (Apêndice A). Para Estrela (1990), “as grelhas de observação constituem um meio de “feedback” objectivo, que poderão facilitar ao professor a tomada de consciência em situação real” (p. 57).



Neste sentido, nos pontos 2.1 e 2.2 deste relatório, descrevem-se as práticas pedagógicas observadas e registadas ao longo dos dois momentos de PES decorridos nas escolas e junto das turmas indicadas nos pontos 1.1. e 1.2.

## **2.1. Observação PES I**

Os momentos de observação decorreram entre fevereiro e março de 2016 e o primeiro contacto com a professora cooperante desencadeou alguns sentimentos de apreensão. Contudo, a professora cooperante provou ser uma peça fulcral na nossa integração, realizando reuniões diárias para que fosse possível debater aspetos importantes a ter em conta e disponibilizou-nos dados preponderantes para o nosso trabalho.

Além das grelhas de observação, mencionadas anteriormente, procurámos recolher o máximo possível de informações acerca dos alunos e do seu desempenho como turma. Este tipo de informação é vital para que se possa compreender as atitudes e as dificuldades que os alunos sentem de forma a adaptar a prática pedagógica às suas necessidades e interesses. Estas informações foram-nos facultadas pelos professores titulares de turma e/ou pelos coordenadores das diferentes EB1 pertencentes ao Agrupamento.

Como as turmas incluíam alunos com NEE tornou-se necessário solicitar informações à professora de Educação Especial e à direção do Agrupamento. Contudo, a professora de Educação Especial manteve uma postura pouco facilitadora e considerou que o Programa Educacional Individual (PEI) de cada um desses alunos era um documento confidencial e que o seu acesso deveria ser vedado a professores estagiários, motivo pelo qual a Direção do Agrupamento também nos negou o acesso a estes documentos. Esta posição dificultou a organização das aulas e obrigou-nos a explorar a nossa criatividade de forma a dar aos alunos a experiência educativa mais adequada ao seu caso, seguindo os conhecimentos que tínhamos adquirido durante as aulas de Educação Especial e Inclusão, parte integrante do currículo deste Mestrado.

Durante as observações foi possível constatar que a professora cooperante seguia uma rotina rigorosa, iniciada com a abertura da lição, a escrita do sumário e a distribuição dos manuais, o que demonstrou ser bastante positivo para o bom funcionamento das aulas. Na verdade, Cameron (2001) refere que o uso de rotinas na sala de aula é uma estratégia capaz de promover a autoconfiança da criança e contribui para o desenvolvimento das suas capacidades. Ao realizarem tais rotinas, os alunos estavam, assim, imersos constantemente no ambiente da língua inglesa.

A professora cooperante manteve sempre uma postura assertiva para com os alunos, mas nutria um grande carinho por eles. Durante as aulas, a professora procurou auxiliar sempre todos os alunos. Porém, devido à existência de alunos NEE nas turmas que, conseqüentemente, exigiam mais atenção, por vezes não lhe foi possível cumprir todos os objetivos.

Em termos de idioma mais falado na aula, a língua materna era a predominante, sendo que só se recorria à língua inglesa durante a leitura de textos ou nos exercícios de *Show and Tell* que correspondiam aos momentos de avaliação oral. Segundo Harmer (2007), seria impróprio negar que o uso da língua materna tem as suas vantagens, mas a língua inglesa deveria ser predominante tendo em conta que o seu maior fornecedor é o professor. No 1º CEB, uma das aptidões mais desenvolvidas na sala de aula é a oralidade, daí que o professor tenha um papel fulcral no desenvolvimento dessa competência através do discurso que utiliza na sala de aula (Walsh, 2013). No caso da professora cooperante, o discurso utilizado não dava abertura a que os alunos se pudessem expressar sem restrições. A professora dominava a aula e o seu tempo de fala era superior ao dos alunos e a maior parte do discurso baseava-se na realização de *display questions*. O *feedback* era dado ao aluno, umas vezes em inglês, outras em português.

Devido às limitações que lhe eram impostas, nomeadamente em termos de acesso a materiais tais como cartolinas, papel de cenário ou tintas, a professora usava como recursos principais das suas aulas o manual adotado pelo Agrupamento para o ensino do Inglês (*Let's Rock 3* da Porto Editora), assim como os restantes materiais que acompanhavam o projeto (*flashcards*, pósteres, ficheiros multimédia). Além disso, a professora cooperante seguiu as propostas pedagógicas que acompanhavam o manual e apesar de procurar trabalhar as diferentes competências, a oralidade acabou por ser negligenciada em detrimento das restantes competências.

## **2.2. Observação PES II**

A PES II decorreu entre outubro de 2016 e janeiro de 2017 e foi um período marcado por diversas diferenças em relação ao período anterior. Contrariamente ao verificado na PES I, a postura dos professores titulares de turma e do professor de Educação Especial<sup>2</sup> foi muito mais flexível e todos acederam ao nosso pedido de forma a nos ajudarem da melhor forma possível. Desta forma, foi-nos não só possível analisar as

<sup>2</sup> A professora de Ensino Especial da EB1 de Felgueiras disponibilizou-se para nos ajudar na elaboração de materiais, na seleção de técnicas de ensino e para nos explicar como lidar com os alunos para que a disciplina de inglês fosse também inclusiva.

necessidades de cada aluno, mas também adequar as nossas práticas a essas necessidades.

Desde o primeiro momento, o professor cooperante<sup>3</sup> mostrou-se bastante prestável, predisposto a auxiliar-nos, atendendo sempre aos nossos pedidos. A sua atitude facilitou a nossa integração, assim como a participação em momentos fundamentais para o papel de docente: desde a elaboração de testes, às sugestões das cotações, critérios de correção e de avaliação, e participação de reuniões de professores para que ficássemos familiarizadas como estas decorriam.

A PES II iniciou-se ao mesmo tempo que o ano letivo, pelo que nos foi possível observar como foram estabelecidas as regras de sala de aula e como foi feita a disposição da sala e dos alunos. Facilmente constatámos que as regras da sala já tinham sido previamente estabelecidas pelas professoras titulares, assim como a disposição da sala e dos alunos. Desta forma, o professor cooperante apenas teve de as adaptar para a língua inglesa, através da *classroom language*, e só alterou os alunos de lugar mediante a necessidade para um melhor funcionamento da aula.

O professor geria a sala de forma bastante calma, mantendo sempre o mesmo nível de voz, o que criava um bom ambiente em sala de aula. Para assegurar essa estabilidade recorria a uma rotina: enquanto um aluno distribuía os manuais, os restantes colegas pousavam as suas cabeças na mesa. Embora esta prática resulte para criar um ambiente sereno, não promove a prática da língua inglesa o que aconteceria se fosse aberta a lição. Apesar de o cooperante gerir facilmente o comportamento dos alunos e o tempo de aula, no caso da EB1 de Covelo (Moure), a turma mista (3.º e 4.º ano) afigurou-se como um desafio, visto que os alunos de 3º ano necessitavam de mais atenção e os de 4º ano realizavam mais trabalho autónomo, sendo que muitas vezes se limitavam a esperar que o professor lhes desse atenção.

A postura do professor cooperante promovia uma boa interação na sala de aula. A sua assertividade, colocação de voz e humor garantia uma aula bastante coesa. Relativamente aos alunos NEE, o professor disponibilizava-lhes o seu tempo após dar algumas tarefas aos restantes alunos de forma a proporcionar-lhes um apoio individualizado e adaptado às suas necessidades.

A língua utilizada cingia-se à língua materna, sendo que a língua inglesa surgia somente de forma descontextualizada, com frases ou vocabulário solto. Tendo em conta que a exposição à língua inglesa fora do contexto de sala de aula é reduzida, devia evitar-se falar na língua materna, motivando os alunos para a comunicação na língua estrangeira

<sup>3</sup> Importa referir que, durante a PES II, o par pedagógico foi acompanhado por um professor cooperante diferente.

(Murcia, Brinton & Snow, 2014). Contudo, tornou-se difícil promover a oralidade, quando o próprio professor recorria à língua materna, permitindo, dessa forma, a que a participação oral dos alunos fosse feita em português.

O professor deve estar ciente do seu discurso na sala de aula de forma a promover a aprendizagem de uma língua estrangeira. À introdução do novo conhecimento deve ser colmatada com atividades que consolidem essas novas informações sempre em contexto (Murcia, Brinton & Snow, 2014). O professor cooperante, embora recorresse maioritariamente à língua materna, não se limitou a fazer *display questions*, fazendo também *referential questions*. Além disso, o professor recorria com frequência a exemplos práticos do dia-a-dia, estimulando os alunos a aplicarem o novo conhecimento.

À semelhança da cooperante da PES I, os manuais *Let's Rock 3* e *4* tiveram papel de destaque nas aulas lecionadas e procurou-se também que os alunos desenvolvessem todas as competências, mas mais uma vez o desenvolvimento da competência oral foi o menos trabalhado.

### 3. Planificação

Após observação das aulas dos professores cooperantes, iniciou-se a fase de planificação que foi a mais complexa, especialmente, na fase inicial da PES. A complexidade inerente a esta fase prende-se com o facto de exigir ao professor reflexão, responsabilidade, dedicação, sentido crítico, pois tudo aquilo que incluirá no plano será trabalhado com os alunos na sala de aula.

De uma forma global, a planificação pode ser comparada a um mapa, que indica o caminho do professor até chegar a um determinado destino. Porém, para que este mapa seja criado de forma efetiva, é necessário que o professor saiba para onde devem caminhar os alunos e como devem ser conduzidos, pois sem essas indicações o propósito principal do processo de ensino e aprendizagem pode não ser atingido. Nesse sentido, Braga (2004) refere que “[e]ducar pressupõe mudar e, quando se pretende mudar, é necessário saber em que direcção se pretende que ocorra essa mudança e definir caminhos para a conseguir” (p. 4). A este aspeto Zabalza (1992) acrescenta que planificar deve ser visto como uma “previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48). Contudo, este plano deverá ser flexível e ser passível de ser alterado tendo em conta os imprevistos do quotidiano, às características da turma e o decorrer da aula, contribuindo assim para a otimização e melhoria da qualidade do processo educativo, pois como refere Proença (1990):

“[a] aula é um processo vivo e dinâmico, onde uma complexa trama de interações humanas e diversidades de interesses determinam a actuação do professor e dos alunos. Neste sentido, a planificação, como coisa inerte, não pode corresponder à complexidade das interações que se vão estabelecendo durante o decorrer da aula, mas não deixa de ter o valor de um fio condutor que vai delineando o caminho a percorrer” (p. 150).

Segundo Richards e Farrell (2011), planear uma aula, uma unidade ou um ano letivo previamente é considerado fulcral para o sucesso do processo educativo. De facto, o professor deve elaborar diversos tipos de planificação que variam de acordo com os diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem e cada um deles deve apresentar objetivos, níveis de detalhe e formatos distintos, sem nunca descuidarem a necessidade de articulação e interdependência entre eles, pois só assim será garantida, como refere Damião (1996), uma maior consistência no processo ensino-aprendizagem.

### **3.1. Planificação Anual**

A Planificação anual, elaborada no início do ano escolar, é comum a todos os docentes que lecionam determinada disciplina, pelo que deve ser elaborado em conjunto por esses docentes. É um plano, por natureza, mais abrangente que apresenta, de forma geral, os conteúdos a desenvolver e a sua sequenciação ao longo do ano letivo. Por ser um plano que abrange um período escolar completo, é um plano mais genérico do que aqueles a que dá origem: as planificações de unidade e de aula.

Nos últimos anos, as planificações anuais têm vindo a ser fornecidas juntamente com os manuais escolares adotados, pelo que cabe ao professor adaptá-los à sua realidade e ao projeto educativo do agrupamento. Durante os dois momentos de PES, o par pedagógico não colaborou na elaboração de nenhuma Planificação Anual, tendo-lhe sido fornecida pelo professor cooperante no início da PES e sendo uma adaptação do plano anual fornecido pelo manual.

### **3.2. Planificação de Unidade**

A planificação de unidade permite ao professor desenvolver cada unidade de ensino, traçando o percurso de aprendizagem ao longo de uma série de aulas dedicadas ao mesmo tema e sempre de forma articulada com a planificação anual. De uma forma sucinta, este tipo de planificação constitui-se como um instrumento de trabalho que permite ao professor organizar a sua prática educativa, ajustando o processo educativo às necessidades dos alunos. Segundo Arends (1995), “uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico” (p. 60). As planificações de unidade devem incluir impreterivelmente, segundo Martins

(2011), “a contextualização da unidade didática relativamente aos temas anteriores e posteriores, as condições de partida, competências a desenvolver, os conteúdos, as situações educativas e a avaliação” (p. 17). Apresentaremos, em seguida, um plano da unidade de 4º ano que incluiu duas das aulas referentes à investigação que apresentaremos na Parte II deste relatório.

Tabela 1 – Plano de unidade *Farm and Zoo animals*

| <b>Topic:</b> Farm and Zoo animals.  |   | <b>Number of lessons:</b> 4         |
|--|---|-------------------------------------|
| <b>Date:</b> 18 <sup>th</sup> , 24 <sup>st</sup> , 25 <sup>th</sup> November and 2 <sup>nd</sup> December 2016 |   | <b>Class:</b> 4 <sup>th</sup> Grade |
| <b>Aim(s)</b>  | By the end of the unit the students should be able to:<br>1. Recognize vocabulary related to farm animals and zoo animals;<br>2. Understand the use of determiners: <i>a/an</i> and <i>the</i> ;<br>3. Understand the meaning and use of the modal verb <i>Can</i> (affirmative and negative)<br>4. Ask and answer about animals;<br>5. Ask and answer questions with the verb <i>can</i> ; |                                     |
| <b>Vocabulary</b>  | <b>Farm animals:</b> chicken, rooster, duck, goat, turkey, horse, pig, sheep, cow and donkey;<br><b>Zoo animals:</b> crocodile, dolphin, giraffe, hippo, monkey, tiger, bear, lion, elephant and owl.<br><b>Verbs:</b> be, can, and action verbs (climb, have got, fly, hear, run, sing, sleep, swim)   |                                     |
| <b>Grammar structures</b><br><b>Lexical chunks</b>   | 1. Who are you? I'm a / an...<br>2. What can you do? I can swim, but I can't sing.<br>3. What animal is this? It's a giraffe.<br>4. My favourite animal is ...  |                                     |
| <b>Activities</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Listen to songs;</li> <li>• Reading exercises;</li> <li>• Completing sentences;</li> <li>• Linking exercises;</li> <li>• Gap filling exercises;</li> <li>• Speaking exercises;</li> <li>• Writing exercises;</li> <li>• Revision exercises;</li> <li>• Playing games</li> </ul>  |                                     |
| <b>Materials/Resources</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notebooks</li> <li>• Computer</li> <li>• Board</li> <li>• Interactive board</li> <li>• Flashcards</li> <li>• Songs</li> <li>• Student's Book</li> <li>• Workbook</li> <li>• Worksheets</li> <li>• Tablet</li> </ul>  |                                     |
| <b>Final activity</b>  | Worksheet.  |                                     |
| <b>Cross curricular articulation</b>   | Estudo do Meio  |                                     |
| <b>Assumptions</b>   | The students are already familiar with vocabulary related to animals and some verbs such as be, sing, fly, run, swim, hear as well as question words: “What?” and “Who?” and the modal verb “can”.  |                                     |
| <b>Assessment</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direct observation</li> <li>• Participation</li> <li>• Speaking</li> <li>• Writing</li> <li>• Behaviour</li> </ul>   |                                     |

### **3.3. Planificação de Aula**

A planificação de aula é mais específica, descritiva e pessoal do que as anteriores. Contrariamente aos outros tipos de planificação, esta deve ser elaborada individualmente pelo professor tendo em conta as especificidades de cada turma. Este tipo de planificação indica de forma mais clara, de que forma o professor encara o processo educativo. É neste tipo de planificação que estão mencionadas todas as estratégias e atividades a desenvolver durante a aula, funcionando como uma espécie de guião, no qual são definidos conteúdos, objetivos e competências a desenvolver, o tempo destinado a cada atividade, assim como se antecipam possíveis problemas e as soluções para os superar.

Como já mencionado anteriormente, o ato de planificar deve ser pautado pela flexibilidade e os planos de aula devem ser naturalmente flexíveis, pois é na aula que o professor encontrará o maior número de constrangimentos à sua execução tal como planeada. Porém, cada professor deverá procurar cumprir o seu plano de aula, mesmo que seja necessário proceder a alguns ajustes, para que o processo de ensino-aprendizagem não seja marcado por atrasos que se traduzam no incumprimento de grande parte da planificação anual, levando os alunos a atingir os objetivos e a cumprir as metas curriculares apenas parcialmente. Em seguida, apresentar-se-ão três planos de aula elaborados durante a PES II e que serviram de apoio e de guia para as aulas dedicadas à investigação.

#### **3.3.1. Aula do dia 18 de novembro de 2016 (Apêndice B)**

Durante a fase de planificação da aula do dia 18 de novembro de 2016, a aula foi pensada de forma a seguir as rotinas a que os alunos estavam habituados. Assim, a aula iniciar-se-ia com a distribuição dos livros pelos representantes de cada um dos anos de escolaridade e começaria por explicar aos alunos do 3º ano que deveriam escrever numa folha de papel o seu nome e data de aniversário e que, posteriormente, poderiam colorir o seu trabalho.

Após garantir que os alunos tinham percebido a tarefa, questionaria os alunos de 4º ano acerca dos animais da quinta que conheciam e registaria no quadro as respostas dadas pelos alunos. Em seguida, estes alunos deveriam abrir o manual na página 36 e repetiriam depois de mim o nome dos animais. Após este exercício de repetição, os alunos com o meu auxílio resolveriam os exercícios 3 e 4. Depois, daria exemplos de animais no singular e no plural e enfatizaria o uso dos artigos e após esta atividade, os alunos deveriam abrir o *Picture Dictionary* na página 4 e resolver os exercícios, instruindo-os também para em seguida realizarem o exercício 1 da página 13 do livro de exercícios.

Enquanto os alunos de 4º ano resolviam os exercícios propostos, explicaria aos alunos de 3º ano, que já tinham concluído o trabalho iniciado anteriormente, que a partir daquela aula deveriam colocar o seu marcador de comportamento na luz do semáforo correspondente. Em seguida, perguntaria aos alunos qual o tipo de comportamento aceitável em cada luz e registaria as sugestões dos alunos no quadro de forma a elaborar a tabela de comportamento. Após esta atividade, os alunos de 3º ano seriam inquiridos sobre os dias da semana e o registo do vocabulário seria feito no quadro e repetido oralmente pelos alunos. Em seguida, seria pedido aos alunos para realizarem os exercícios 1, 2 e 3 da página 13 do livro de exercícios e antes de iniciarem a sua resolução, cada exercício seria explicado aos alunos.

Em seguida, voltaria ao trabalho com alunos do 4º ano e pedir-lhes-ia para fecharem os manuais e resolverem uma ficha de trabalho sobre os animais da quinta e assim que terminassem a sua resolução, deveriam ligar os *tablets*, abrir a aplicação *Kahoot!* e, após inserirem os dados de acesso, jogarem na aplicação. Seria indicado aos alunos que, assim que concluíssem o jogo, deveriam desligar os *tablets* e resolver uma nova ficha de trabalho, sem qualquer auxílio.

Enquanto os alunos de 4º ano resolviam as tarefas propostas, os exercícios realizados pelos alunos de 3º ano seriam corrigidos oralmente e no quadro. Em seguida, os alunos ouviriam e aprenderiam a canção *Days of the week*.

Para finalizar a aula, os alunos deveriam arrumar o material e limpar as mesas e seriam questionados em relação ao seu comportamento.

### **3.3.2. Aula do dia 25 de novembro de 2016 (Apêndice C)**

À semelhança da aula do dia 18 de novembro, esta segunda aula dedicada à investigação, começaria com as rotinas da sala de aula e teria uma gestão semelhante.

Assim, inicialmente, seria pedido aos alunos do 3º ano para, em silêncio, lerem a história *It's my birthday* na página 38 do manual e enquanto faziam esta atividade, os alunos de 4º ano seriam questionados sobre os animais selvagens que conheciam, o vocabulário seria registado no quadro e, em seguida, deveriam abrir o manual na página 37 e colar os autocolantes no local correto. Após colarem os animais, os alunos fariam um exercício de repetição e, posteriormente, resolveriam o exercício 1 na página 14 do livro de exercícios.

Em seguida, voltaria ao trabalho com os alunos do 3º ano e questioná-los-ia se tinham ou não compreendido a história, pedindo, em seguida, a alguns alunos para a representarem. Seguidamente, deveriam resolver os exercícios 2 e 4 que acompanhavam a história.



Voltando novamente ao trabalho com os alunos de 4º ano, ser-lhes-ia solicitado que fechassem os livros e resolvessem uma ficha de trabalho relativa aos animais selvagens e, em seguida, tal como tinha acontecido na aula dedicada aos animais da quinta, os alunos deveriam aceder ao *site Edmodo* nos seus *tablets*. Após concluírem essa atividade, os alunos deveriam resolver uma ficha de trabalho sem consulta aos manuais.

Os exercícios resolvidos pelos alunos de 3º ano seriam corrigidos oralmente e no quadro. Após realizar a correção, os alunos, em pares, deveriam resolver o exercício 3, seguido pelo exercício 1 da página 14 do livro de exercícios. Antes de terminar a aula, seria dado um modelo de texto aos alunos que deveriam usar para escrever sobre si.

A aula concluir-se-ia com as rotinas finais da aula.

### **3.3.3. Aula do dia 2 de dezembro de 2016 (Apêndice D)**

A última aula dedicada à investigação teria como principal objetivo a realização de revisões para o teste. Esta aula iniciar-se-ia com as rotinas habituais e possibilitaria aos alunos de 4º ano o uso do *tablet* com uma função lúdico-pedagógica.

Inicialmente seria entregue uma ficha de trabalho aos alunos de 3º ano e 4º ano e ser-lhes-iam explicados os exercícios de forma a poderem começar a sua resolução, enquanto um dos anos de escolaridade era questionado sobre os diferentes conteúdos que seriam avaliados no teste. Esta atividade seria alternada entre grupos e procuraria certificar-me que os alunos não tinham dúvidas. Durante a realização dos exercícios, os alunos seriam sempre ajudados e dúvidas pontuais seriam tiradas. As fichas de trabalho seriam corrigidas oralmente e no quadro.

Quando concluíssem a ficha, os alunos de 4º ano deveriam usar os seus *tablets* para aceder ao endereço *Edmodo* e resolverem os exercícios que lá encontravam.

Esta aula concluir-se-ia com as rotinas finais habituais.

## **4. Intervenção**

A cada momento de planificação seguiram-se momentos de intervenção pedagógica que resultaram numa multiplicidade de experiências que contribuíram para a formação profissional e crescimento pessoal de cada um dos membros do par pedagógico.

Durante os momentos de prática pedagógica foi possível constatar que a teoria e a prática são indissociáveis, já que a teoria aprendida durante a componente teórica do mestrado foi integrada na prática. Neste sentido, a intervenção prática constitui-se como um momento formador necessário e Pimenta (2002) refere que esta intervenção deve ter como objetivo primordial a preparação dos futuros professores para o desenvolvimento da

sua tarefa profissional num determinado momento histórico-social que deverão transformar tendo como ponto de partida as necessidades que aí encontra. Além disso, os momentos de intervenção ao longo do período de estágio tornaram-se oportunidades para aprender e compreender mais acerca da nossa posição e lugar no contexto escolar, assim como sobre o que é ser professor e da importância de o ser de forma reflexiva. De facto, foi perceptível que um professor que se limite a apenas cumprir os objetivos curriculares estabelecidos, jamais será capaz de fazer face às inúmeras situações com que se depara no seu quotidiano profissional. Nesse sentido, as aprendizagens feitas durante os períodos de observação foram essenciais para que no momento de planificar e de pôr esses planos em prática os interesses dos alunos e as suas dificuldades fossem tidos em consideração. Contudo, as dinâmicas desses alunos só o foram realmente compreendidos durante a intervenção.

#### **4.1. Intervenção durante a PES I**

A intervenção da PES decorreu entre março e junho de 2016 na EB1 de Estrada (Varziela) e na EB1 de Várzea.

Tinha consciência de que seria importante delinear estratégias desde o início para que o nosso trabalho correspondesse às necessidades dos alunos, pelo que a fase de observação, tal como já mencionado, foi deveras importante.

No que concerne o manual, decidi praticar a premissa de Harmer (2007) quando defende que o uso do manual deve ser feito de modo criativo, pois só assim se tornará o melhor amigo do professor. Durante as minhas intervenções optei por usar o manual de forma equilibrada adicionando informação que considerei preponderante e, por vezes, adaptei os exercícios propostos.

As metas curriculares assumem um grande papel para que seja possível o cumprimento dos objetivos propostos, visto que nos orientam com o que deve ser lecionado tendo em vista alcançar os objetivos definidos. Como futura docente, a análise das metas curriculares permitiu verificar o quão exigente é cumprir o plano proposto e como devemos ser inteligentes de forma a cumpri-lo de forma eficiente.

Através das intervenções foi possível aprender a preparar as aulas e a importância da sua diversidade, a elaborar um teste, os parâmetros de avaliação e o que avaliar. Além disso, durante esse período, comecei a entender melhor como aprendem as crianças, tendo em mente que se encontram no estágio das operações concretas, segundo Piaget (2006[1975]), e que nesta fase há um desenvolvimento do pensamento lógico, o que me permitiu ajustar as aulas para que fossem adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos. Nesta idade, as crianças apreendem facilmente novo vocabulário, principalmente

se o ensino for feito através de jogos e de atividades dinâmicas. Contudo, há que considerar que a aprendizagem do inglês não dever ficar presa em vocábulos, mas sim abrir a porta à sua aplicação em contexto. Poder assistir os alunos a interpretarem a música *The English Class Song*, do manual *Start* da Gailivro, de forma bastante natural sem dificuldade foi bastante gratificante.

Em suma, ser professor exige disciplina, responsabilidade, criatividade e respeito pelo outro. O professor deverá criar condições para que os seus alunos sejam capazes de saírem da sua zona de conforto e sejam capazes de realizar tarefas mais complexas, pois só dessa forma estará a contribuir não só para a sua aprendizagem, mas também para o desenvolvimento da sua autonomia.

A PES I foi assim a primeira fase de contacto com a realidade educativa e do percurso docente, que está longe de estar concluído e que deverá pautar-se pela procura constante de atualização ao longo da vida, de forma a superar as dificuldades que farão parte desta profissão.

#### **4.2. Intervenção durante a PES II**

As intervenções da PES II decorreram entre outubro de 2016 e janeiro de 2017, na EB1 de Felgueiras, EB1 de Margaride e na EB1 de Moure.

Na PES II, as intervenções demonstraram ser bastante diferentes da PES I não só pelo facto de terem ocorrido em escolas diferentes, mas também pelo facto de nestas intervenções já haver mais consciencialização do que fazer desde a planificação, os parâmetros de avaliação e o que observar. Na verdade, foi devido à observação feita durante as aulas na EB1 em Moure que constatei o que poderia investigar de forma a melhorar as aulas dos alunos. Como menciona Reis (2011), a observação e a discussão de aulas são importantes porque “constituem factores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, na melhoria da acção educativa” (p. 7).

A minha investigação decorreu nesta PES II, e creio que terá bastante importância para o meu futuro e também de outros professores. Atendendo ao facto que vivemos num mundo em que, cada vez mais, a tecnologia ganha força a cada instante, foi interessante ver os alunos a estudarem autonomamente até mesmo durante as férias de natal (Figura 1).

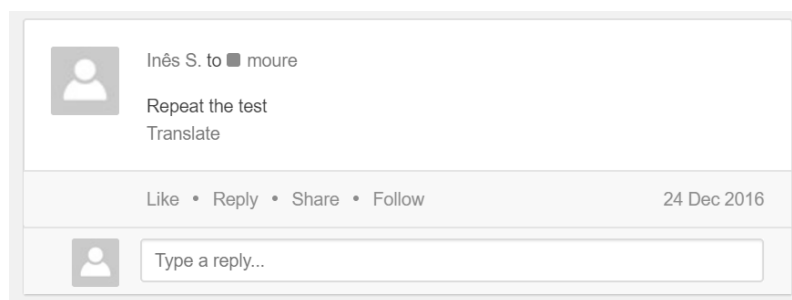


Figura 1 – Pedido de repetição de teste a 24 de dezembro de 2016

No que respeita ao *Team Teaching*, considero que foi bastante interessante o trabalho colaborativo entre colegas pelo que resultou num bom desempenho de todas as partes. Através desta aposta fomos capazes de criar aulas originais, criativas e no fim conseguimos trocar experiências acerca dessas aulas.

Durante a PES II, pude participar novamente em atividades desenvolvidas na escola e estas atividades são importantes, na medida em que promovem a ligação entre professores e alunos fora da sala de aula.

Também pude comprovar como a multiculturalidade se encontra presente nas escolas pelo que creio que seja importante combater as barreiras existentes para que haja um maior respeito por todos. É preciso ter cautela ao abordar assuntos como *Halloween* e Natal de forma a não ferir suscetibilidades. Verifica-se que as escolas continuam a não promover essa multiculturalidade e não cumprem o estipulado na lei, continuando a promover apenas simbologias cristãs. Segundo o número 2 do Artigo 2 da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro:

“No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

- a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (p.3068).

Relativamente ao projeto multidisciplinar desenvolvido conjuntamente por todas as alunas de mestrado, sinto que foi bastante importante desenvolvê-lo visto que abrange um tema muito real das escolas portuguesas e no futuro existe uma grande probabilidade de ter alunos com NEE. É imperativo que os professores, independentemente da sua área de especialização, promovam a inclusão para a diferença, incutindo princípios morais aos alunos, ao mesmo tempo que lecionam a sua disciplina. No final do projeto, poder verificar que além da mensagem, os alunos conseguiam compreender tudo o que lhes era dito. Devemos quebrar o estigma de que eles não compreendem quando se lhes fala em inglês,

pois, na verdade, uma vez bem exploradas as aulas, é possível que a língua inglesa não seja a barreira no meio de comunicação.

## 5. Reflexão

A sociedade tem vindo a ser alvo de diversas mudanças, que ocorrem com cada vez mais frequência e cada vez mais rápido, e que são observáveis também na educação e nas instituições educativas. É incontornável que ser professor não tem o mesmo prestígio de outrora, mas as exigências com que cada professor se depara são cada vez maiores. Atualmente, ser detentor de conhecimento na sua área de especialização não é suficiente, devendo ser um conhecedor das estratégias que melhor se adequarão aos seus alunos e acima de tudo deverá ter uma visão integradora de todo o processo educativo.

O conceito de professor reflexivo surgiu como uma reação à concepção tecnocrática do professor, mero aplicador de programas curriculares, pelo que Gómez (1997) refere que “o ensino deve ser entendido como um processo de planeamento e tomada de decisões e o professor agente ativo nesse processo” (p. 102).

Neste sentido, a este novo tipo de professor é pedido que tome decisões conscientes e que se assuma como um profissional responsável e capaz de resolver os diversos problemas com que se depara de forma eficiente. Para que isso aconteça, o professor deverá desenvolver a sua prática reflexiva sendo, por isso, vital que pense sobre a sua ação e se torne mais responsável, autónomo e seguro no desempenho das suas funções. Segundo Moreira (2001), “[o] professor reflexivo é o professor orientado internamente, isto é, o professor que usa o seu conhecimento e valores para estruturar problemas e experiências por si mesmo, sem esperar diretivas dos outros” (p. 65).

A reflexão é, portanto, um processo orientado para a ação que se inicia antes da fase de planificação da aula, durante a qual o professor reflete de forma a tomar as decisões mais adequadas e depois lhe ser possível determinar se alcançou ou não os objetivos traçados. Esta prática reflexiva possibilita ao professor libertar-se dos seus atos rotineiros, agindo de forma deliberada, intencional e inteligente, ao mesmo tempo que se tornam agentes ativos do seu conhecimento. Assim, este tipo de prática deve iniciar-se nos primeiros momentos da intervenção pedagógica, *i.e.*, durante a fase de observação dos professores mais experientes, os professores principiantes devem questionar e debater as suas práticas, uma vez que ao questionarem e refletirem, não estarão apenas a executar algo que lhes é imposto, sem contestar, mas sim a fazer algo de forma informada.

Porém, o professor principiante deverá saber sobre o quê, como e para quê deve refletir e, neste sentido, as observações e trocas de ideias com o professor cooperante são

essenciais, pois é até através delas que a natureza inquisidora do futuro docente será desencadeada.

Neste relatório, apresentar-se-ão as reflexões feitas sobre aulas dedicadas à investigação e que são essenciais para, como refere Barroso (2013), “perspetivar mudanças na minha ação futura e colocar em questão o meu ensino de modo a desenvolver boas práticas” (25).

### **5.1. Aula do dia 18 de novembro de 2016 (Apêndice B)**

Na elaboração do plano de aula tentei explorar os vários *skills*, assim como encontrar uma forma de conseguir gerir de forma eficaz a turma mista. Daí que considere que tenha sido inteligente da minha parte dedicar uma parte da aula à criação de uma tabela de comportamento, visto que acreditava que seria uma excelente forma de controlar o comportamento dos alunos do 3.º ano.

Durante a preparação do material para o 4.º ano, procurei explorar a audição e a escrita através da aplicação *Kahoot!*. Infelizmente, apesar de me ter precavido para as várias variáveis que poderiam acontecer e condicionar a aula, não contava que a Internet da escola não funcionasse e que alguns *tablets* também deixassem de funcionar. Considero que foi bastante frustrante conciliar esta falha técnica com a gestão da aula. Todavia, pude recorrer ao que foi incutido durante a componente teórica deste mestrado, isto é, ter sempre recursos complementares. Levei *tablets* a mais e liguei os dados móveis do meu telemóvel assim como os da colega. Desta forma, consegui aplicar a minha investigação com bastante sucesso e considero que foi deveras interessante poder verificar como o uso do *tablet* limitou os momentos mortos existentes na aula e como, autonomamente, os alunos conseguiam aplicar os conceitos apreendidos, consolidando o vocabulário. Esta estratégia funcionou muito bem em termos de gestão da turma de 3.º ano.

De um modo geral, considero que tive bastante sucesso e entendi o quanto evolui como professora, pois mesmo em situações mais delicadas consegui solucionar problemas visto ter-me precavido anteriormente.

### **5.2. Aula do dia 25 de novembro de 2016 (Apêndice C)**

Um dos objetivos da criação do plano de aula é o de podermos antever possíveis problemas, sendo que um deles seria os alunos esquecerem-se de levar o *tablet*. De facto, alguns alunos esqueceram-se, pelo que levei *tablets* suficientes para que esta situação

não se afigurasse como um problema. O facto de ter mudado de aplicação não ajudou, pois tive que passar uma parte da aula a explicar aos alunos como trabalhar com ela, o que me retirou tempo útil de aula. Contudo, no final da aula verifiquei que os conhecimentos foram bem apreendidos, visto que eles fizeram as fichas sem grandes dificuldades.

O facto de os alunos de 4.º terem o *tablet* ajudou-me, pois como os de 3.º ano exigem muito a minha presença e auxílio, facilmente eles conseguiram adquirir conhecimentos de forma lúdica. Nesta aula foi possível rever os conhecimentos adquiridos até ao momento através de um *Show and Tell*. A estrutura aplicada na aula era bastante simples, mas os alunos demonstraram alguma dificuldade, pelo que tive de exemplificar para que eles conseguissem finalizar a tarefa.

Os pontos positivos da aula foram a redução dos tempos mortos e um maior controlo dos *fast finishers* do 4.º ano. Deste modo, foi possível dar mais atenção aos alunos de 3.º ano. Mesmo assim, verifiquei que os alunos de 3.º ano têm bastantes dificuldades, o que me dá informação para o que devo ter em atenção ao planificar as próximas aulas.

### **5.3. Aula do dia 2 de dezembro de 2016 (Apêndice D)**

Esta intervenção foi a última referente à minha investigação. Mais uma vez, verifiquei como é importante antevermos possíveis problemas pelo que levei *tablets* a mais, logo ninguém ficou sem aparelho.

Para complementar o estudo dos alunos elaborei uma ficha de revisões com todo o material necessário para os alunos estudarem. Ainda assim, no início da aula, expliquei cada um dos conteúdos, primeiro aos do 4.º ano e depois aos de 3.º. Não me surpreendeu o facto os alunos de 4.º ano revelarem que já tinham iniciado o estudo, enquanto os de 3.º ano pareciam estar a ouvir tudo pela primeira vez.

O facto de os de 4.º terem o *tablet* foi fundamental, pois os exercícios, que tinha elaborado, incluíam todos os conteúdos necessários para estudarem. Foi feita a correção oral dos exercícios e tentei dar mais atenção aos alunos de 3.º ano tendo em conta as suas dificuldades. A aula foi bastante positiva, não só porque consegui aplicar o plano, mas também porque consegui, mais uma vez, reduzir os tempos mortos que eram frequentes no grupo de 4.º ano.

Dei assim por terminada a minha intervenção nesta turma e senti-me um pouco ansiosa em relação aos testes de avaliação de forma a verificar se a minha investigação se tinha traduzido em resultados positivos em termos de aquisição de vocabulário.

## Conclusão

Na PES encontra-se intrínseco que enquanto futuros professores devemos ter, tal como exposto no Decreto-Lei nº 43/2007, Parágrafo D, do número 4 do Artigo 14, “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (p. 1324). Portanto, é natural que durante a PES seja necessário realizar uma investigação, como forma de cultivar essa premissa, de forma a ficarmos preparados para no futuro sermos professores reflexivos. Ao concebermos um relatório, estamos a promover a melhoria da nossa prática de ensino e também de outros professores que queiram explorar a nossa investigação, aplicando-a no seu contexto escolar. O mesmo decreto considera pertinente a fundamentação da prática de ensino na investigação, pelo que, ao longo da sua atividade profissional, um professor deverá questionar as suas práticas de forma a fomentar a sua própria recriação para alcançar o seu objetivo e autonomia profissional. Desta forma, podemos encarar a investigação, tal como expresso por Vieira *et al.* (2013), como forma de “compreensão e transformação da experiência educativa e onde esta constitui o eixo da (des/re)construção do pensamento e da ação dos futuros educadores e professores” (p. 2653). Logo, ao desenvolvermos uma investigação promovemos a reflexão relativamente à nossa prática pelo que poderá indiciar, segundo os mesmos autores, a “existência de uma epistemologia de natureza construtivista” (p. 2653).

A profissão de professor, nos dias de hoje, pode ser vista por muitos como um mero transmissor de conhecimento. Contudo, esta imagem tem vindo a ser quebrada visto que, e tal como Leite e Pelucio (2010) mencionam, um professor “é visto como educador, não mais aquele que detém a informação, mas o elemento capaz, que auxilia o aluno na construção do conhecimento” (p. 2). Assim sendo, é pertinente fomentar o ideal de que um professor deverá ser reflexivo, questionando a sua prática e adaptando-se ao contexto escolar que encontrar.

Podemos, assim, concluir que a PES permitiu um primeiro contacto com a realidade que um docente enfrenta no seu dia-a-dia. Assim sendo, foi possível aceder a um conjunto de conhecimentos que tacitamente sempre se orientaram para este momento, isto é, o momento em que nos cabe a nós, futuros docentes, optar e aplicar estratégias de ensino em prol do sucesso escolar.



## **Parte II - Dimensão Investigativa**



## Introdução

Alarcão (1996) defende que existe a necessidade, por parte do professor, de refletir sobre o seu ensino, enfatizando que “é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade”. (p. 82-83).

Durante a PES, verifiquei que na turma mista havia muitos tempos mortos, em especial no ensino dos alunos de 4.º ano pelo que considerei que acabavam por não adquirir e consolidar conhecimentos da melhor forma. Por essas razões, refleti sobre ferramentas que possibilitassem a diminuição dos tempos mortos e que, ao mesmo tempo, possibilitassem a prática e consolidação do vocabulário a ser aprendido.

O uso de dispositivos móveis tem vindo a ser uma prática crescente nas salas de aula não só como forma de dinamização, mas também como ferramentas favoráveis à aquisição de vocabulário.

Esta segunda parte, a Dimensão Investigativa, está dividida em três capítulos: no primeiro capítulo faz-se um breve enquadramento teórico do tema e onde se analisa de que forma a criança aprender o vocabulário da língua estrangeira, o papel do lúdico na aquisição de vocabulário, assim como, o papel da multimédia e o uso do *tablet* na sala de aula no 1.º CEB. No segundo capítulo é apresentado todo o processo investigativo, desde a questão de investigação e os seus respetivos objetivos, os sujeitos da investigação e os instrumentos e técnicas de recolha de dados selecionados. No terceiro capítulo, os resultados obtidos são apresentados e analisados. Na última parte, sendo esta a conclusão, pretende-se dar resposta à questão de investigação.

## **1. Enquadramento Teórico**

Neste capítulo expor-se-á, ainda que de forma breve, informação que permita compreender melhor a investigação. Coutinho (2015) evidencia que é necessário “situar o estudo no contexto e, com isso, estabelecer um vínculo entre o conhecimento existente sobre o tema e o problema que se pretende investigar” (p. 59). Neste enquadramento teórico será facultada informação empírica essencial para que sejam compreendidas as atividades e procedimentos selecionados colocados em prática durante a investigação (Coutinho, 2015). Existe, assim, uma necessidade de pesquisar sobre outras investigações para que desse modo seja possível identificar possíveis problemas e seja, assim, possível solucioná-los (Ponte, 2002).

### **1.1. Aquisição da língua estrangeira no 1.º ciclo**

Ellis (2015 [1986]) afirma que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser influenciada por vários motivos: pela personalidade, motivação, aptidão e idade. Relativamente à idade, esta temática é considerada bastante controversa devido às suas múltiplas variáveis, existindo, assim, necessidade de explorar as várias teorias de forma a melhor entendermos esta temática.

Penfield e Roberts (1959), Lennenberg (1967), Krashen (1982), Ellis (2015 [1986]) fazem referência ao período crítico durante a aquisição da língua materna. Entende-se por período crítico o período de tempo durante o qual a aquisição de uma língua ocorre de forma natural e sem esforço. Contudo, na aprendizagem da segunda língua não se encontra prova da sua existência, daí considerar-se controverso mencionar a existência de um período em que seja mais fácil a aprendizagem de uma segunda língua.

Stern (1983) menciona que tanto crianças como adultos podem ter as mesmas estratégias de aprendizagem, mas, enquanto as crianças respondem intuitivamente, os adultos respondem mais conscientemente. Por sua vez, Ellis (2015 [1986]) defende a ideia de que as crianças têm mais sucesso do que os adultos, muitas vezes é por estarem mais motivadas, mas a idade com que se começa não afeta o percurso da aquisição da segunda língua. Além disso, acrescenta ainda que a quanto maior for a exposição à língua, melhor pronúncia os alunos desenvolverão.

No que respeita à questão da aquisição de vocabulário na língua inglesa durante o 1º ciclo, Vaz (2012) defende que “é importante proporcionar às crianças repetidos momentos de contato com os novos itens lexicais” (p. 37). A autora reitera que não basta

uma mera exposição para que a aprendizagem do novo vocabulário seja apreendida, e para tal o professor deverá procurar desenvolver mecanismos para que o aluno pratique o novo vocabulário. Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de fortalecer a sua capacidade de memorização.

É necessário ter em conta não só como o vocabulário é explorado, procurando ensiná-lo de forma contextualizada, mas também ao grau de dificuldade que os alunos possam sentir. Por isso, é necessário diversificar a forma como o léxico é ensinado de forma a não diminuir a motivação dos alunos, assim como se deve apostar em atividades lúdicas que fomentem a aquisição de vocabulário. Melo, Andrade e Silva (2012) defendem também a prática de atividades aludindo que:

“uma estratégia para ampliar o vocabulário é a realização de atividades em que o aluno possa fazer associação com o que já se sabe. Extrair ou inferir um significado permite-lhe designar, alterar, organizar e incorporar novos conhecimentos a partir daqueles já armazenados e usados tradicionalmente. Isto deverá facilitar sua familiarização com novas estruturas lexicais que o possibilitam ampliar continuamente seu vocabulário.” (p. 73)

Podemos, assim, considerar que para que haja aquisição vocabular efetiva, o aluno deve praticar diversas vezes, sendo que, segundo Branco (2015), “a aprendizagem das unidades lexicais é um processo acumulativo, evolutivo e dinâmico” (p. 21). Existe, assim, uma necessidade de usar e reutilizar o vocabulário em vários momentos para que os alunos os retenham. Por esses motivos, Calviño e Montero (2012) defendem que a aprendizagem do vocabulário num nível inicial deve ser feita através de recursos lúdicos, através dos quais a criança possa ouvir, tocar e visualizar.

## **1.2.A importância do lúdico na aquisição de vocabulário da língua inglesa.**

Segundo o que foi mencionado, a aquisição de vocabulário de uma língua estrangeira depende de vários fatores sendo que uma das formas mais usadas para a sua aprendizagem com sucesso é através de atividades lúdicas.

O jogo tem um efeito positivo nas pessoas, porque, como refere Bernardo (2009),

“[o] ser humano sente um fascínio natural pelo jogo, e muitas vezes somos absorvidos totalmente por ele, seja um jogo meramente lúdico (passatempo) ou um jogo com objetivos específicos como aqueles que surgem no contexto da sala de aula (jogo didático).” (p. 71)

Durante o século XX, Piaget e Vygotsky centraram os seus estudos na Psicologia do Desenvolvimento Infantil com o objetivo de entender como se desenvolvem as crianças

e o papel do jogo no seu desenvolvimento. No ponto de vista de Piaget, o processo de construção do conhecimento dava-se através de interações entre o indivíduo e o meio. A teoria desenvolvida reconhecia que o jogo servia como meio de desenvolvimento intelectual visto acreditar-se que o processo ocorria quando a criança brincava. Na perspectiva de Vygotsky, a interação social promove o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem deve ocorrer dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) que se centra naquilo que a criança já sabe e aquilo que consegue alcançar através da ajuda de outros. Seguindo essa perspectiva, o papel do outro pode ser desempenhado pelo professor que, com recurso a atividades lúdicas, consegue que a criança desenvolva as suas capacidades. Podemos, assim, constatar que ambas teorias os jogos desempenham um papel importante para o desenvolvimento da criança.

Bernardo (2009) simplifica o potencial do jogo lembrando que este é livre e criativo, e que incluindo este tipo de atividade lúdica numa aula de língua estrangeira possibilita ao professor aumentar a motivação dos alunos. Este tipo de estratégia permite que o aluno assimile a realidade e, conseqüentemente, construa o seu conhecimento. A autora insiste que “o jogo acima de tudo ajuda na satisfação lúdica inata do ser humano, e, em especial, da criança.” (p. 76).

Santos (2008) declara que o vocabulário é aprendido de forma gradual pelo que existe é necessário que os alunos sejam expostos às mesmas palavras frequentemente. A autora ainda reforça ainda que quanto mais a criança estiver exposta à língua, maior será a retenção de vocabulário, seguindo, assim, a perspectiva do uso de atividades lúdicas como meio a alcançar essa exposição e garantir o sucesso da aquisição. Na sua investigação, Santos (2008), verificou que através do uso de atividades lúdicas havia um maior envolvimento entre o aluno e o trabalho a ser desenvolvidos, assim como, uma melhoria das suas notas finais. Concluiu ainda que o lúdico deve ser visto como um aliado do professor de língua inglesa, que o deverá usar:

“não como única estratégia de ensino, mas como mais uma ferramenta, que se bem elaborada e aplicada de forma consciente, interligada a conteúdos que assim o permitam, certamente contribuirá para aumentar a motivação dos alunos e tornará o processo ensino-aprendizagem mais significativo e prazeroso.” (p. 14)

Podemos também ver a presença do uso do jogo em documentos oficiais de língua inglesa, tais como nas Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclos e no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). Nas Metas Curriculares no que concerne ao 1.º ciclo, encontra-se estipulado no ponto 4.3 que o aluno deve participar em jogos. Por outro lado, segundo o QECRL, “o uso da língua como jogo

desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua” (p. 88).

Seguindo a perspetiva das Metas, assim como do QECRL, o docente deve procurar estratégias que promovam a aquisição da língua. Vaz (2012) sugere o recurso a atividades lúdicas multimédia, tais como os jogos digitais, por considerá-los como uma estratégia de ensino de vocabulário, visto acreditar ser uma forma de os alunos terem contacto com a língua sempre que quiserem e que garantem a sua motivação.

### **1.3.O papel da multimédia no 1º ciclo**

A palavra multimédia, segundo Prensky (2010), pode ser descrita como uma combinação de animações, vídeo, música, texto, que são acessíveis através de um único dispositivo. Nos últimos anos, os dispositivos multimédia têm estado em constante evolução não só no que concerne ao tamanho, mas também às funcionalidades que oferecem e aos respetivos sistemas operativos (IOS, Android, Windows). Hoje em dia, temos ao nosso dispor *smartphones*, *tablets*, computadores híbridos, todos relativamente leves e fáceis de transportar e, por isso, o mesmo autor indica que estes aparelhos são mais funcionais para uma sala de aula do que um computador tradicional, devido às constantes atualizações dos sistemas e que podem tornar-se bastante úteis para os estudantes.

Prensky (2001) defende que devido ao constante contacto que as gerações mais novas têm com a tecnologia, esta consegue receber informação de forma mais rápida e que prefere jogos visto dar gratificação instantânea. A estes, Prensky (2001), atribui-lhes o nome de Nativos Digitais, considerando as restantes gerações como Imigrantes Digitais. Sobre o assunto, Prensky (2005) explica:

“I refer to those of us who were not born into the digital world as digital immigrants. We have adopted many aspects of the technology, but just like those who learn another language later in life, we retain an “accent” because we still have one foot in the past. We will read a manual, for example, to understand a program before we think to let the program teach itself. Our accent from the pre-digital world often makes it difficult for us to effectively communicate with our students.” (p. 5)

Contudo, há que atender ao facto de que esse uso não garante aos Nativos Digitais conhecimento sobre a tecnologia. Podemos afirmar que os jovens de hoje são criativos e gostam de aprender através de ferramentas tecnológicas (Pereira, 2009). Pereira (2009) considera que o uso de metáforas como “nativo” e “imigrante” são controversas, pois ao rotular os dois grupos acaba por se pressupor que no caso de ser imigrante digital não se possa ter características de um nativo digital e a verdade é que

para muitas pessoas designadas por Prensky como Imigrantes Digitais, a tecnologia é divertida e uma forma de motivação. Assim sendo, tal como Pereira (2009) defende, integrar a tecnologia nas escolas é bem mais necessário do que rotular quer estudantes ou professores.

Ponte (2000) considera que as tecnologias de informação e comunicação promovem um novo tipo de interação entre o professor e o aluno visto que o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento e passa a co aprender com os seus alunos. Mota e Coutinho (2011) consideram que a escola, sendo uma instituição social, não se pode alhear às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Isto porque, através do seu uso é possível modificar a forma como é transmitida a informação e como o uso dessas tecnologias permite alcançar várias disciplinas.

As TIC na escola surgem após dinamização por parte do governo de vários projetos. O Ministério da Educação lançou, em 2007, o Plano Tecnológico de Educação (PTE). Segundo a resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, a escola deve “ser o pilar da inclusão digital dos alunos portugueses, a escola incentiva, por essa via, a difusão das TIC juntos das famílias portuguesas” (p. 6564). No PTE encontravam-se implícitos os objetivos do Ministério da Educação que pretendia a modernização da educação no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário. No ano seguinte, esta modernização abrangeu o 1º ciclo através da utilização de computadores portáteis para aprendizagem em contexto sala de aula. O Ministério da Educação também procurou adquirir serviços de manutenção das ligações à Internet em banda larga, assim como melhorar a qualidade dessas ligações<sup>4</sup>.

Em 2011, foi apresentado o programa, E-escolinha 2.0, que tinha como objetivo, tal como preconizado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 12/2011:

“[...] continuar a garantir o acesso às tecnologias de informação, promovendo assim a infoinclusão dos alunos do ensino básico e secundário, dos professores e dos adultos que estejam em programas de formação. [...]. Pretende-se, assim, a criação de um mercado único digital, que assegure o acesso a redes de banda larga de nova geração, o fomento da igualdade de acesso à sociedade de informação e do conhecimento e a liberdade de circulação de conteúdos na rede, através do desenvolvimento e promoção do uso generalizado das TIC na educação, nomeadamente pelo acesso massivo a computadores portáteis.” (p. 700)

O papel do professor para Dovedan, Seljan, e Vučković (2002) é ajudar nas tarefas da sala de aula, manter um bom ambiente e promover uma boa comunicação entre ele e os estudantes. Por essas razões, os autores consideram importante que o uso

<sup>4</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2008; Resolução do Conselho de Ministros n.º 118/2009, de 30 de Dezembro



da tecnologia na sala de aula seja moderado e que permita que o processo de ensino-aprendizagem seja variado e flexível.

Mota e Coutinho (2011) mencionam que as Metas de Aprendizagem apresentadas em 2009 foram desenhadas de forma a poderem ser articuladas em todas as áreas e, dessa forma, as TIC surgiram como um mecanismo de desenvolvimento individual dos alunos.

Pedroso (2015) refere que o uso de aplicações na sala de aula é uma forma de rumar para as “escolas do século XXI” (p. 7 e reforça a ideia de que é imperativo que haja integração curricular das TIC, assim como acredita que recorrendo “a estas ferramentas poderá transformar cada sala de aula num laboratório de aprendizagem onde são construídos os cenários de um ensino inclusivo e promotor do sucesso educativo dos nossos alunos” (p. 7). Seguindo essa ideologia, um docente, ao invés de recriminar o uso de *smartphones* ou de *tablets* na sala de aula, deve tomar partido das potencialidades destes dispositivos móveis de forma a melhorar e inovar a sua prática e garantir o sucesso dos alunos.

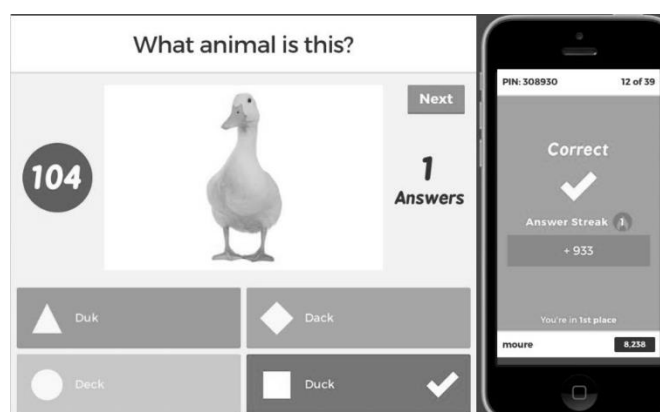
### **1.3.1. O uso do *tablet* em contexto sala de aula**

Os *tablets* são computadores portáteis leves que funcionam através de sistemas operativos *IOS* ou *Android*, e de aplicações. A sua utilização é feita através do toque, *touchscreen*, e tem várias funções tais como acesso à Internet. Segundo a *PDST* (2012) são cada vez mais os professores que começam a optar pelo uso dos *tablets* nas salas de aula de forma bastante positiva. O *tablet* é visto como suporte técnico para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e essa aprendizagem é feita de forma independente, pelo que pode ter um papel lúdico e facilitar o desempenho e a motivação dos alunos. Assim sendo, o *tablet* permite que o seu uso não seja feito apenas dentro da sala de aula, mas em qualquer sítio em qualquer altura, aumentando, assim, as suas capacidades e possibilidades de aprender.

*PDST* (2012), assim como Bento e Lencastre (2015) defendem que os professores devem pesquisar e analisar a oferta de plataformas educacionais existentes de modo a fazer uma escolha apropriada. Bento e Lencastre (2015) acreditam na formação dos professores neste âmbito pois consideram que o uso do *tablet* nas suas aulas irá beneficiar a prática profissional, realçando que ao fazê-lo adquirem “competências técnicas e pedagógicas para utilizar e potenciar os *tablets* na sala de aula, podendo alterar as suas práticas pedagógicas junto dos formandos conforme pretendiam” (p. 2). Os mesmos autores relembram que os estudantes recorrem, cada vez mais, a estes aparelhos e ao invés de se criarem normas que proibam a sua utilização em

contexto sala de aula, a aposta deve ser feita na inclusão de recursos tecnológicos de modo a aproveitar a sua potencialidade. Herzig (2004) também acredita que a falta de formação nesta área por parte dos professores pode ser considerada uma barreira na evolução do ensino na sala de aula. Assim sendo, os autores consideram ser imperativo a formação de professores para que se possam adaptar a esta nova realidade e assim melhorar a sua prática na inclusão e utilização desta tecnologia móvel.

Para Dovedan, Seljan e Vučković (2002) é importante que o recurso multimédia permita ser personalizado, pois deve ser desenhado de forma a responder da melhor forma às necessidades dos alunos e a permitir a comunicação com o professor. Desta forma, a aprendizagem é partilhada entre o aluno e o professor. Nisbet e Austin (2013) defendem que os professores de língua inglesa devem incorporar tecnologia nas suas aulas. Além disso, tanto os *smartphones* como os *tablets* têm à sua disposição aplicações educacionais, A *App Store*, a *Windows Store* e a *Google* disponibilizam vários jogos e aplicações educacionais. Contudo, aplicações como o *Kahoot!* e o *Edmodo* são cada vez mais usadas pelos professores devido à sua facilidade de acesso e criação de materiais. O *Kahoot!* (Figura 2) permite a criação de questões de escolha múltipla, sendo ainda possível adicionar sons e vídeos. O professor ao iniciar o jogo dá um código aos alunos e eles jogam autonomamente no seu *tablet* ou *smartphone*, sendo que no momento em que dá a resposta lhe é indicado se a resposta está correta ou não.

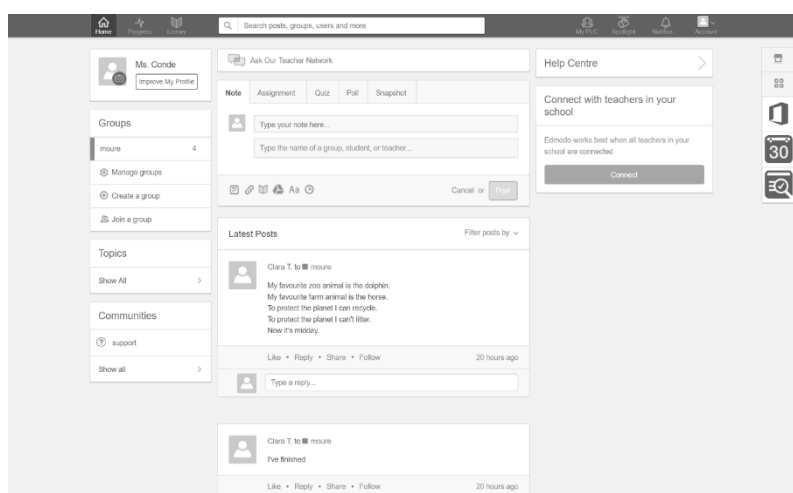


**Figura 2** – Exemplo de questão criada com o *Kahoot!*

Guimarães (2015) considera que um docente ao usar o *Quiz* do *Kahoot!*, torna a aula “mais interessante, porque torna a aprendizagem mais apelativa para os alunos, que habitualmente utilizam dispositivos móveis para jogar” (p.221)

O *Edmodo* é considerado o *Facebook* da educação visto ter a mesma estrutura (Figura 3 e permite criar três tipos de conta: conta professor, conta estudante, conta encarregados de educação. A conta professor permite que o professor crie as suas

turmas, interaja com os alunos e pais e crie testes de escolha múltipla, espaços em branco e de ligação. A conta aluno permite que o aluno interaja com o professor a partir de um mural, através de mensagem privada e realize os testes submetidos pelo professor. A conta do encarregado de educação permite-lhes terem contacto com o professor, assim como a evolução dos seus educandos. Segundo Gomes (2015) através do uso desta plataforma educativa é possível aprender e desenvolver várias competências linguísticas e melhorar o rendimento escolar, havendo, assim, consolidação de conhecimentos.



**Figura 3** – Exemplo da página do *Edmodo*

Relativamente ao *Edmodo*, Carvalho (2015) conclui que se deve valorizar esta plataforma visto que permite partilhar saberes e é uma forma de os pais poderem, em tempo real, acompanhar o sucesso dos filhos. A mesma autora finaliza referindo que “a plataforma educativa *Edmodo* merece a nossa melhor atenção na melhoria do ensino e das aprendizagens.” (p.102)

Na verdade, também Parnell e Bartlett (2012) defendem que o uso de tecnologias na sala de aula pode ser bastante benéfico para o professor como para o aluno, tornando-se assim uma ferramenta preciosa no ensino:

“[a] single device can manage many functions that previously required a number of steps for inclusion on a website or blog. As teachers’ technology skills increase, organizing and reproducing facets of children’s learning experiences becomes easy. As an integral part of teaching, this digital documentation process—gathering and reproducing trails and traces of children’s learning experiences—is a topic worthy of study. Technology can be a powerful tool for strengthening children’s home-school connection.” (p.51)

Apesar de os autores supramencionados revelarem que o uso do tablet é positivo na sala de aula, não invalidam o facto de que existe a necessidade de haver uma boa ligação à internet. Daí que seja pertinente que, no caso das escolas portuguesas, se

cumpra a ideologia do PTE em melhorar as condições de ligação à internet. Na Tabela 2 encontram-se sumariadas as vantagens e desvantagens do uso de *tablet*.

**Tabela 2** – Vantagens e Desvantagens do uso do *tablet*

| Vantagens   | Desvantagens  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixo custo;</li> <li>• Acesso à internet tanto via wireless como com cartão;</li> <li>• Duração longa de bateria;</li> <li>• Uso pelo tato (<i>touchscreen</i>);</li> <li>• Várias aplicações educacionais</li> <li>• Permite aceder a páginas da internet;</li> <li>• Aplicações gratuitas ou para teste;</li> <li>• Aplicações acessíveis ao aluno;</li> <li>• Aplicações acessíveis ao professor.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns produtos de <i>software</i> não são compatíveis com o <i>tablet</i>;</li> <li>• Alguns <i>tablets</i>, como os IOS, não conseguem abrir páginas da internet feitas em Flash;</li> <li>• Contaminação de vírus;</li> <li>• Aplicações pagas;</li> <li>• Falta de conhecimento sobre tecnologia educacional por parte dos professores;</li> </ul> |

Van Hove, Vanderhoven e Cornillie (2017) são apologistas do uso do *tablet* na sala de aula, pois acreditam que, numa perspetiva pedagógica, melhora o processo de aprendizagem e facilita a avaliação das competências e dos conhecimentos dos alunos. Os autores acreditam que é por essa razão que várias escolas começam a optar pela implementação do uso do *tablet* nas salas de aula como uma forma de personalizar as aulas. No seu estudo, os autores revelam que o uso do *tablet* promoveu o estudo individual dos alunos, assim como a aquisição de vocabulário.

### 1.3.2. O *tablet* como ferramenta de aprendizagem de vocabulário em inglês

Vaz (2012) afirma que o recurso à tecnologia através de jogos digitais pode ser uma das estratégias de ensino que promovem a aprendizagem de vocabulário. Com recurso à repetição de exposição de palavras e usando o jogo digital como atividade lúdica de forma a motivar os alunos, Vaz (2012) acredita que este tipo de estratégia potencializa a aquisição de vocabulário da língua inglesa. A autora recorreu ao uso jogos em *Powerpoint* durante a sua investigação de forma a determinar se contribuíam ou não para a aquisição de vocabulário. As crianças demonstraram bastante entusiasmo durante as fases do estudo e a elevada exposição ao vocabulário foi fundamental para que a sua memorização fosse possível. A autora conclui que o seu estudo permitiu-lhe concluir que, na verdade, usar ferramentas multimédia auxilia os alunos no processo de retenção de vocabulário.

Nisbet e Austin (2013) clarificam que deve haver uma grande exposição ao novo vocabulário e que este deve ser praticado. Daí que haja a necessidade dos alunos terem contacto com a língua dentro e fora da sala de aula. Os alunos precisam de se empenhar

e se o fizeram recorrendo a recursos tecnológicos, como *smartphones* ou *tablets*, podem estabelecer os seus próprios horários para o estudo, praticar as vezes que quiserem até atingirem os seus objetivos.

Davie, e Hilber (2015) desenvolveram um estudo numa universidade para tentarem entender se através do uso de aparelhos móveis e de aplicações educativas, os alunos adquiriam mais vocabulário. No estudo realizado, os autores acabaram por verificar que o uso da aplicação *Quizlet* não se traduziu numa melhoria significativa no que concerne ao vocabulário. Mesmo assim, os autores não invalidam o facto de que o uso de aparelhos móveis possa ajudar na aquisição de vocabulário, até porque os estudantes submetidos ao estudo revelaram-se bastante interessados em usar a aplicação. Daí que os autores considerem que este tipo de atitude leve a que, a longo prazo, seja possível verificar se o vocabulário foi memorizado pelos estudantes. Este género de prática continua a crescer e os autores demonstram ser pertinente continuar a pesquisar sobre esta temática de forma a entender que meios se podem utilizar de forma a melhor a aquisição de vocabulário. Segundo estes autores, existem outros casos em que o uso de dispositivos móveis mostrou ser bastante positivo ao nível da aquisição de vocabulário.

Van Hove, Vanderhoven e Cornillie (2017), como já mencionado, também conduziram um estudo através do qual tentaram perceber se os alunos aprendiam vocabulário de uma língua estrangeira usando o *tablet*, o teclado, caneta digital ou escolha múltipla. Os autores concluíram que os alunos obtiveram melhores resultados nos testes feitos por múltipla escolha, comparativamente com os de teclado ou escrita, e consideraram que este resultado se deve ao facto de este método ser menos exigente.

Sousa, Miota e Carvalho (2011) defendem que a aprendizagem não ocorre apenas na sala de aula, mas que a aposta em ambiente de aprendizagem diferentes pode melhorar a participação dos alunos. Assim sendo, se um professor apostar num ensino através da multimédia pode ser uma forma de encorajar os alunos na aquisição de conhecimento. Em suma, o uso do *tablet* pode criar um autêntico contacto com a língua, visto que pode ser usado fora do contexto sala de aula, logo a criança pode utilizá-lo no seu dia-a-dia e, dessa forma, adquirir vocabulário.

## **2. Opções Metodológicas**

A investigação pedagógica passou a ser explorada nos mestrados como forma de profissionalização docente, seguindo dessa forma, o que se encontra reiterado no novo sistema de habilitação para a docência presente no Decreto-Lei nº 43/2007, *i. e.*, a

formação deverá procurar uma “fundamentação da prática de ensino na investigação” (p. 1321).

No presente capítulo apresentar-se-ão as opções metodológicas selecionadas para a realização da investigação, a questão a que se pretende responder e os seus respetivos objetivos. Assim como, se apresentarão os sujeitos da investigação e as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o seu tratamento.

## **2.1. Paradigma de investigação**

Segundo Coutinho (2015), podemos entender por investigação como sendo “uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivos de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p. 7). No caso da presente investigação pretende-se compreender problemas educativos procurando, assim, solucioná-los.

No âmbito da investigação em tecnologia educativa em Portugal, Coutinho (2006) menciona vários estudos em que a orientação metodológica desenvolvida revolve tanto no paradigma quantitativo, qualitativo como no misto. A mesma autora constatou que das investigações que analisou, a sua maioria incidia num paradigma quantitativo, contudo não nega que tenha havido um aumento de estudos qualitativos. A escolha do paradigma é efetuada mediante o objetivo que o investigador pretende, sendo que seguindo o paradigma quantitativo o investigador “interessa-se essencialmente por *controlar e prever* os fenómenos” (p. 3); se optar pelo paradigma qualitativo o investigador procura “significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem” (p. 5).

A presente investigação encontra-se associada um paradigma, sendo que neste caso, é de cariz qualitativo, tendo em conta que incide na compreensão de um fenómeno educativo e pretende, segundo Coutinho (2006), “conseguir uma visão holística do fenómeno em estudo” (p. 5). Bogdan e Biklen (1994) defendem que, numa investigação em que o paradigma seja qualitativo, o investigador é o instrumento principal tendo em conta que é este que vai observar, sendo que a sua investigação se torna descritiva pois o seu grande objetivo é entender o que os sujeitos da investigação experienciam.

## **2.2. Questão e objetivos de Investigação**

Na sociedade atual, o contacto com o meio tecnológico é cada vez maior e, ao contrário do que ocorria no passado, são facilmente acedidos através de dispositivos móveis, *tablets* ou computadores. Estes dispositivos são utilizados em contexto sala de

aula no ensino secundário e no universitário revelando ser uma forma lúdica de aquisição de vocabulário como mencionado anteriormente. Por esse motivo consideramos pertinente compreender se seria possível usar o mesmo dispositivo, mas em aulas de inglês no 1.º CEB. Desta forma, propõe-se a seguinte questão de investigação:

### **De que forma o uso do tablet na sala de aula promove a aquisição de vocabulário nas aulas de inglês?**

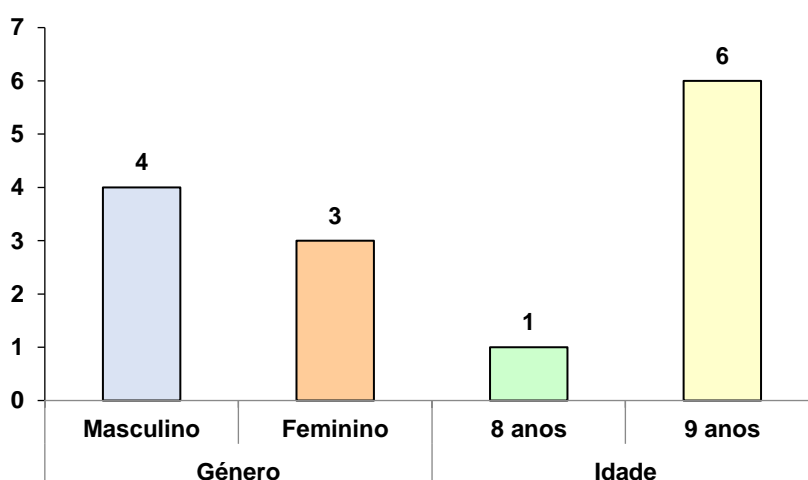
Através desta investigação, pretendemos compreender se o uso do *tablet* nas aulas de inglês do 1.º CEB permite que os alunos consigam adquirir o vocabulário lecionado mais facilmente. Assim sendo, para responder à questão de investigação foram delimitados os seguintes objetivos de investigação:

- Entender se é possível o uso do *tablet* em contexto sala de aula no 1º CEB;
- Entender se o vocabulário é apreendido através do uso do *tablet*.

### **2.3. Sujeitos da Investigação**

A investigação realizada envolveu os 7 alunos do 4.º ano da EB1 de Covelo (Moure). A escolha desta turma resultou, tal como já foi mencionado, do facto dos alunos não terem muita atenção por parte do professor, visto que os alunos do 3.º ano exigiam mais dedicação.

Dos alunos participantes na investigação, quatro 4 eram do género masculino (57%) e 3 do feminino (43%), com idades compreendidas entre os 8 (14%) e os 9 anos (86%), tal como ilustrado no Gráfico 1.



**Gráfico 1** – Idade e género dos alunos inquiridos.

## 2.4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Durante uma investigação, quer esta seja de carácter quantitativo ou qualitativo, encontra-se implícito que o investigador faça uma recolha de dados, recorrendo a instrumentos (Coutinho, 2015). No caso da presente investigação, os instrumentos seleccionados foram o Diário de Bordo, Questionário Inicial, Teste e Análise Documental.

Relativamente ao questionário, este tem como intuito recolher informação podendo abranger temas como atitudes, preferências, valores (Coutinho, 2015). No questionário aplicado (Apêndice E), o principal propósito foi averiguar se o *tablet* era utilizado na sala de aula e perceber a perspetiva dos alunos relativamente à aprendizagem do vocabulário através do uso do *tablet* e de fichas.

No que concerne ao Diário de Bordo, Coutinho (2015) menciona que o investigador regista tudo o que observa de forma natural, sendo esta técnica notória como observação naturalística. Bogdan e Biklen (1994), referem-se ao diário de bordo como sendo notas de campo que devem ser “detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150). Os mesmos autores defendem que a chave para um diário de bordo completo é tenha presença de duas componentes: que seja bastante descritivo de forma a captar tudo o que se observou e que seja reflexivo de modo a entender as posições do observador. Esta técnica permitiu-nos descrever tudo o que foi observado e refletir sobre as atitudes e ações presenciadas (Apêndice F).

Relativamente ao teste, concordamos com Coutinho (2015) quando refere que permitem “avaliar conhecimentos adquiridos sobre factos já conhecidos e são seus exemplos os exames e os testes desenvolvidos pelos professores para avaliarem os estudantes.” (p. 144). Por este motivo, o teste de avaliação (Apêndice G) foi utilizado como um instrumento de recolha de dados para verificar se o vocabulário tinha sido, de facto, adquirido.

A Análise Documental (Apêndice H), segundo Bogdan e Biklen (1994), pode ser pessoal ou oficial. Na presente investigação, optou-se pela análise de documentos pessoais, visto ter como objetivo analisar os dados produzidos pelos sujeitos da investigação.

## 2.5. Procedimentos

Inicialmente, antes de começar a usar o *tablet* nas aulas, os alunos foram submetidos a um inquérito por questionário, que foi previamente aplicado a alunos com a mesma faixa etária de forma a ser validado.



Nas três aulas dedicadas à investigação, inicialmente o vocabulário era lecionado oralmente e registado no quadro. Após realização de exercícios para consolidação de vocabulário, os alunos praticavam o respetivo vocabulário através do recurso ao *tablet*, sendo que na primeira aula foi com a aplicação *Kahoot!* e nas seguintes com o *Edmodo*. No *Kahoot!* (Apêndice I), os exercícios incidiam em perguntas de resposta múltipla. Tendo em conta que a aplicação exige um visor para as perguntas e outro para as respostas, esta atividade foi desenvolvida a pares. Relativamente ao *Edmodo* (Apêndice J), as questões variavam entre exercícios de ligação, questões de resposta múltipla e preenchimento de espaços em branco e o *tablet* foi usado individualmente. Antes das aulas terminarem os alunos realizavam uma última ficha para verificarem se conseguiam aplicar os conhecimentos sem qualquer auxílio.

No final das aulas dedicadas à investigação, os alunos realizaram um teste de avaliação onde um dos exercícios avaliava a aquisição do vocabulário (Apêndice G).

No final de cada uma das intervenções dedicadas à investigação, foi feito um registo sobre tudo o que foi observado e que se encontra descrito no diário de bordo (Apêndice F).

### **3. Apresentação e discussão de resultados**

Neste capítulo, expor-se-ão os resultados dos dados recolhidos durante a investigação através do questionário inicial, análise documental, teste e diários de bordo, assim como, a sua respetiva análise.

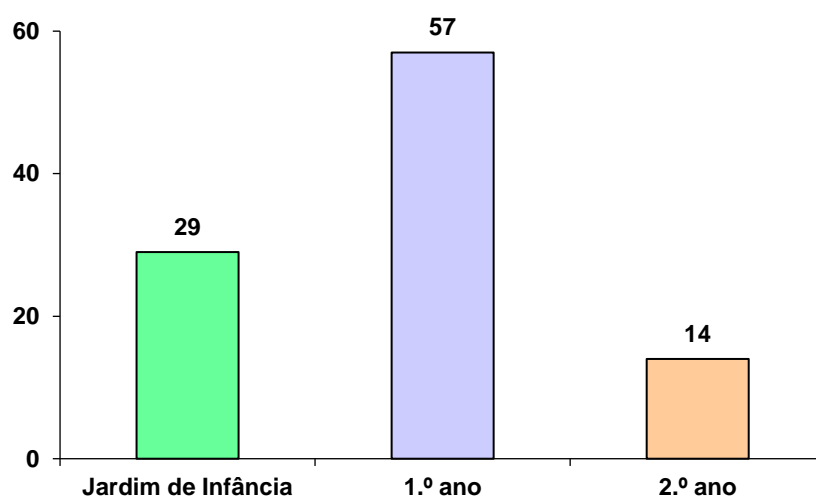
#### **3.1. Questionário Inicial**

Coutinho (2015) refere que os questionários são fundamentais quando se pretende recolher informações sobre opiniões, sentimentos e valores e, por esse motivo, optámos por iniciar esta investigação com a aplicação de um questionário inicial de forma a recolher a opinião dos alunos de 4º ano sobre o uso de *tablets* na sala de aula.

Desta forma, o inquérito por questionário (Apêndice E), aplicado no âmbito desta investigação, foi preparado de acordo com os objetivos definidos. Antes da sua aplicação, o questionário foi validado através da sua aplicação a um grupo de alunos da mesma faixa etária e que frequentava o mesmo ano letivo dos sujeitos de investigação. Durante o processo de validação, algumas questões levantaram dúvidas pelo que se procedeu à sua reformulação para que o público-alvo fizesse a interpretação correta das questões que lhe estavam a ser colocadas e pudessem responder adequadamente.

As questões iniciais<sup>5</sup> (Q1, Q2, Q4 e Q5) tinham como objetivo caracterizar os alunos em termos idade, género, ano de iniciação da aprendizagem e gosto pela aprendizagem do idioma. Como o questionário foi apenas aplicado aos alunos de 4º ano, optámos por pedir aos alunos para não responderem à Q3 que se relacionava com o ano de escolaridade que frequentavam.

Relativamente ao ano de iniciação da aprendizagem do idioma (Q4), 29% dos inquiridos indicaram ter iniciado a aprendizagem do idioma no Jardim de Infância, 57% no 1º ano e apenas 14% indicaram que só iniciaram a aprendizagem da língua no 2º ano (cf. Gráfico 2).



**Gráfico 2** – Ano de iniciação da aprendizagem do inglês.

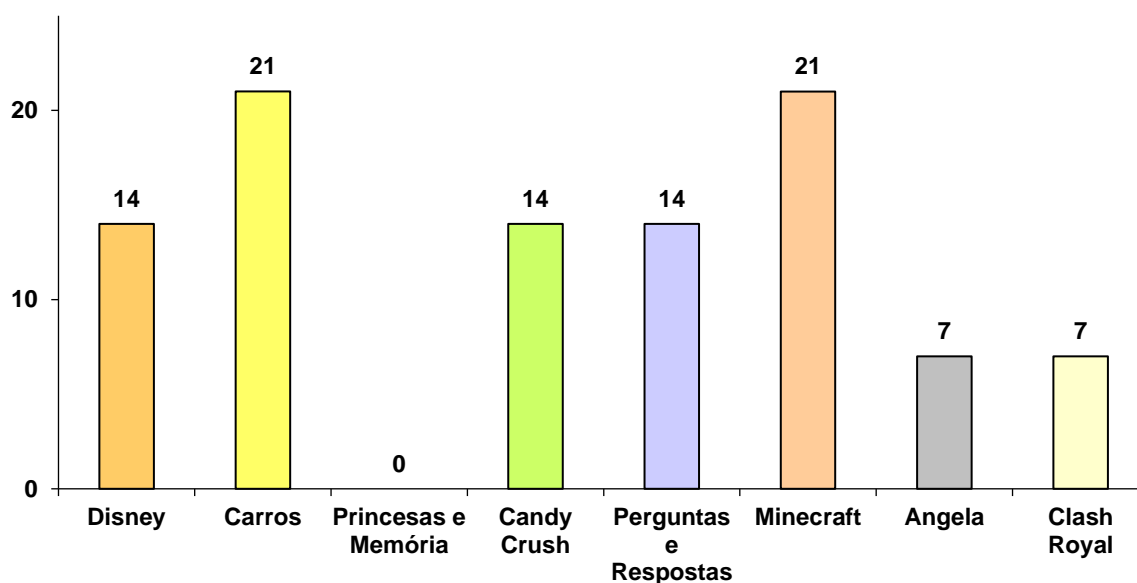
Quando questionados se gostavam de aprender o idioma (Q5), apenas um dos sete inquiridos referiu não gostar de aprender o idioma, enquanto os restantes responderam afirmativamente à questão.

Após estas questões iniciais, as questões restantes incidiam na temática da investigação, visando o uso do *tablet* dentro e fora da sala de aula de forma a recolher informações que nos ajudassem no momento de seleção de estratégias de ensino.

Assim, quando questionados se tinham *tablet* (Q6), apenas um aluno respondeu de forma negativa à questão, muito embora afirmasse na questão seguinte (Q7) que, tal como os restantes colegas, gosta de usar este recurso para jogar. Na Q7.1, os alunos foram questionados sobre os jogos que gostavam de jogar no *tablet*, podendo indicar, no máximo, duas respostas. Os resultados obtidos encontram-se sistematizados no Gráfico 3. Resumidamente, os jogos que mais atraem os alunos são *Minecraft* (21%) e os jogos

<sup>5</sup> Doravante referir-nos-emos às questões do questionário com a letra Q junto do número correspondente à questão.

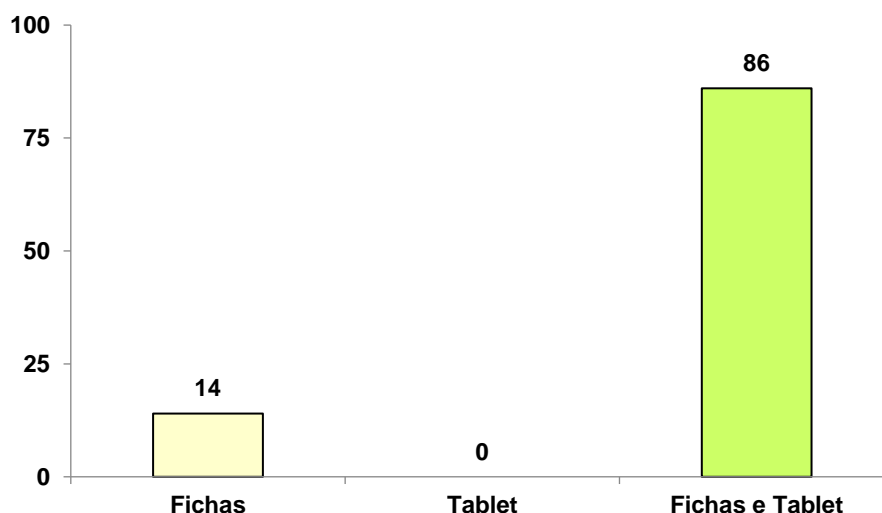
de carros (21%), seguidos pelos Jogos de Pergunta/Resposta (14%), jogos da Disney (14%) e *Candy Crush Saga* (22%). Além destes jogos, os alunos responderam que gostavam de jogar *Clash Royal* (7%) e *Angela* (7%) no *tablet*. Nenhum dos alunos indicou os jogos de princesas ou os jogos de memória como sendo da sua preferência.



**Gráfico 3** – Jogos que os alunos gostam de jogar no *tablet*.

As últimas questões do questionário visavam aferir se os alunos já tinham usado o *tablet* na sala de aula (Q8) e se a sua utilização auxiliava a aprendizagem (Q9). Os alunos foram ainda questionados relativamente ao recurso através do qual aprendiam mais (Q10), sendo-lhes pedido em seguida para justificarem a sua resposta (Q10.1 e Q10.2). Por fim, os alunos foram questionados se gostariam de usar o *tablet* quando terminam as atividades antes dos colegas (Q11).

Relativamente à Q8, nenhum aluno indicou já ter usado o *tablet* na sala de aula, mas a maioria dos alunos inquiridos (86%) responderam que o seu uso os ajudava a aprender (Q9). Quando questionados se aprendiam mais ao resolver fichas de trabalho, a usar o *tablet* ou através dos dois (fichas e *tablet*), 86% dos alunos responderam que aprendiam com os dois e 14% indicaram que aprendiam mais durante a realização de fichas de trabalho. Nenhum dos alunos respondeu que aprendia mais somente com recurso ao *tablet*. Neste sentido, esta questão foi um indicador do tipo de atividades que deviam ser realizadas na sala de aula durante a nossa investigação, pelo que procurámos planear atividades em que os dois recursos fossem combinados.



**Gráfico 4** – Recursos através dos quais os alunos aprendem mais.

As Q10.1 e Q10.2 tinham como objetivo determinar os motivos para as respostas dadas pelos alunos na Q10. Nestas duas questões, os alunos podiam indicar, no máximo duas opções de resposta e as respostas dadas encontram-se sistematizadas na tabela seguinte.

**Tabela 3** – Justificação dos alunos para a resposta dada à Q10.

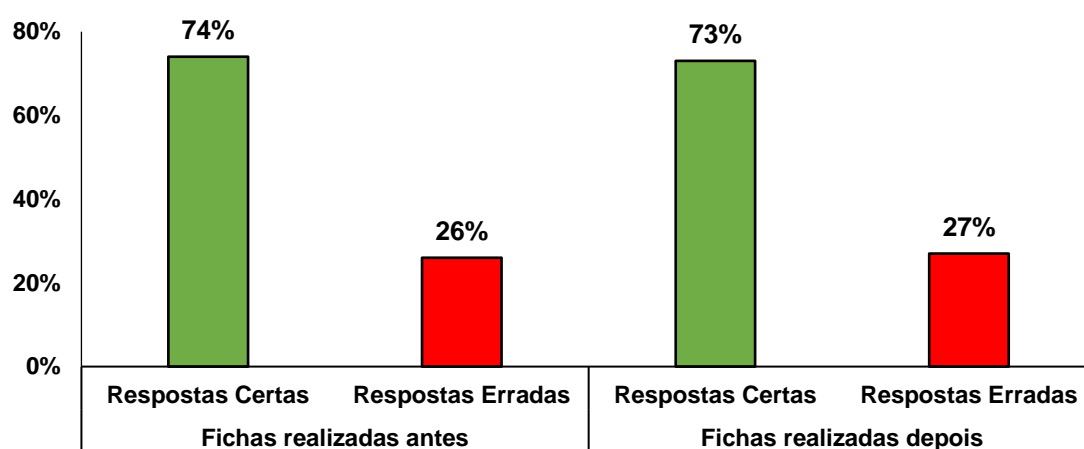
| Fichas de trabalho      |     | Tablet   |     |
|-------------------------|-----|--|-----|
| Motivos                 | (%) | Motivos  | (%) |
| São divertidas          | 21% | É mais divertido                               | 44% |
| Ajudam a aprender       | 50% | Não me sinto nervoso                           | 33% |
| Aplico os conhecimentos | 29% | Não estou parado à espera que os outros acabem | 11% |
| Outro                   | 0%  | Aprendo enquanto me divirto                    | 11% |

Relativamente ao uso de fichas de trabalho, 50% dos alunos inquiridos consideram que as fichas de trabalho os ajudam a aprender, 29% indicam que aprendem com elas porque podem aplicar os conhecimentos e 21% porque são divertidas. Nenhum aluno indicou outra opção além daquelas que lhes eram apresentadas. Quanto ao uso de *tablets*, 44% dos alunos consideram que os ajudam a aprender porque são divertidos, 33% indicam que não se sentem nervosos e 11% dos alunos referem que ao usá-los não estão parados à espera que os colegas terminem as tarefas. Um aluno optou por indicar que os *tablets* lhes permitem aprender de uma forma lúdica.

Por fim, todos os alunos responderam afirmativamente quando questionados se gostariam de usar o *tablet* para realizar atividades relacionadas com o que estão a aprender quando terminam mais rápido do que os seus colegas (Q11).

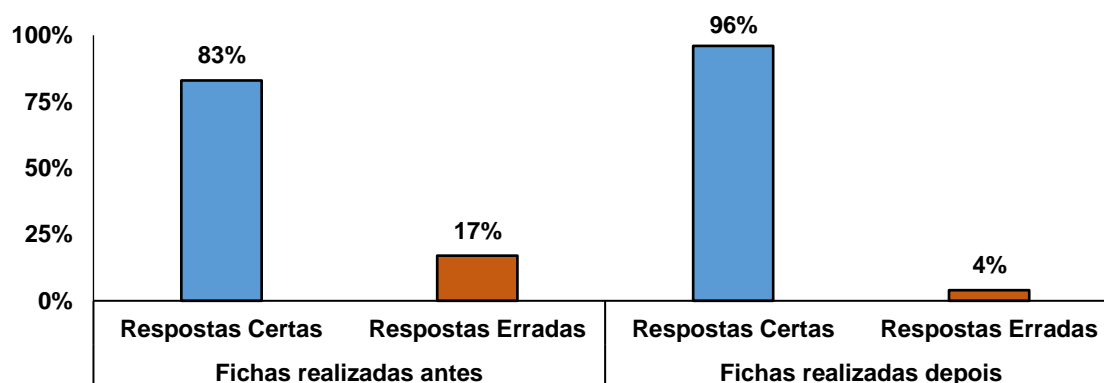
### 3.2. | Fichas realizadas antes e após o uso do *tablet*

Relativamente às fichas realizadas antes do uso do *tablet* na aula dedicada aos animais da quinta, verificámos que 74% das respostas dadas pelos alunos se encontravam certas e 26% estavam erradas. Relativamente às fichas realizadas depois do uso do *tablet*, 73% das respostas encontravam-se certas e 27% erradas, ou seja, não houve uma diferença considerável entre os resultados antes e depois do uso do *tablet*. Estes resultados poderão ser explicados pelo facto de os alunos terem trabalhado a pares na utilização do *tablet*, tal como referido no ponto anterior, o que diminuiu o tempo individual de utilização do programa *Kahoot* e consequentemente menor tempo de prática.



**Gráfico 5** – Percentagem de respostas corretas e erradas nas fichas sobre *Farm animals*

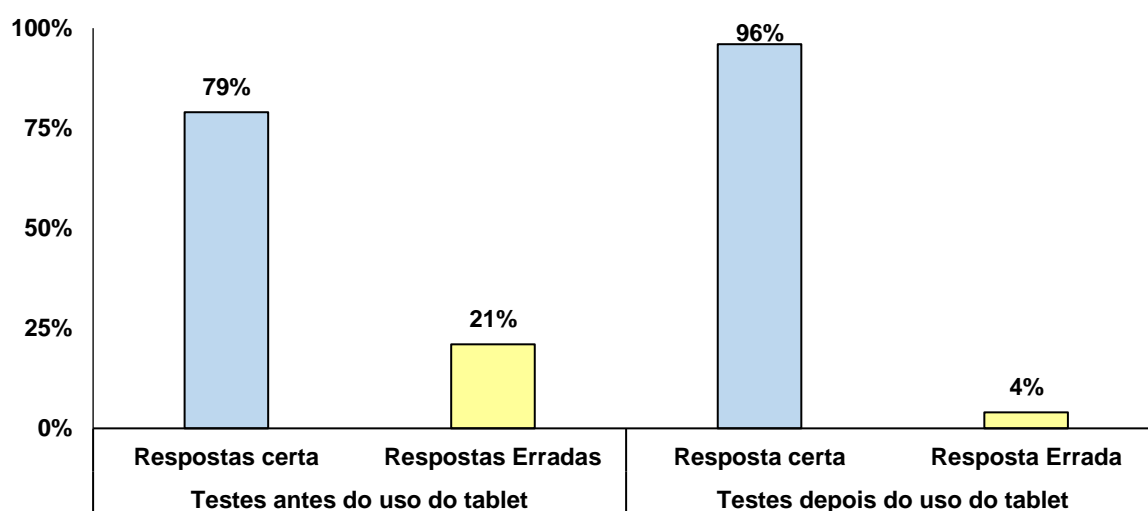
De acordo com o gráfico 6, verificamos que na ficha sobre os animais do jardim zoológico realizada antes do uso do *tablet*, 83% das respostas encontravam-se certas, o que já traduz um número elevado de respostas corretas. Ainda assim, após o uso do *tablet*, observamos uma melhoria de 13% relativamente aos resultados iniciais.



**Gráfico 6** – Percentagem de respostas corretas e erradas nas fichas sobre *Zoo animals*

### 3.3. Teste de avaliação

O teste de avaliação realizado após uso do *tablet* incluía um exercício idêntico ao do teste realizado anteriormente ao começo da investigação e consistia na identificação de dez animais. De acordo com o gráfico 7, verificamos que no teste realizado antes do uso do *tablet* no exercício relativo a vocabulário, 79% das respostas encontravam-se certas, o que já traduz um número elevado de respostas corretas. Ainda assim, após o uso do *tablet* nas aulas, observámos uma melhoria de 17% relativamente aos resultados do teste antes do começo da investigação.



**Gráfico 7** – Percentagem de respostas corretas e erradas nos testes de avaliação

## Conclusão

Após análise dos resultados obtidos durante a investigação, foi possível entender a importância do uso de novas tecnologias na sala de aula e responder à questão que desencadeou esta investigação.

No que concerne à aprendizagem de uma nova língua, Stern (1983) é defensor de estratégias de ensino e Calviño e Montero (2012) mencionaram o recurso a atividades lúdicas. Atualmente, vivemos numa sociedade que integra a tecnologia a vários momentos da sua vida. Procurando uma escola do século XXI, Pedroso (2015) demonstrou interesse no uso de aplicações móveis nas escolas portuguesas pelo que, através desta investigação, se pôde constatar que os alunos gostaram de usar o *tablet* na sala de aula.

Outro aspeto que podemos concluir é que, de uma forma progressiva, os alunos revelaram melhorias na aquisição de vocabulário. Durante as aulas, foi também possível

verificar que como houve uma diminuição dos tempos mortos, um maior contacto com a língua foi possível. Tal como Santos (2008) refere, durante a aquisição de novo vocabulário, é importante que os alunos estejam expostos aos novos vocábulos diversas vezes. Recorrendo ao *tablet*, como ferramenta lúdica, procurou-se aplicar o que se encontra disposto no PTE e de uma forma inovadora, os alunos ao mesmo tempo que jogavam, aprendiam.

Deste modo, respondendo à questão inicial, podemos concluir que é possível usar o *tablet* em contexto sala de aula e, ao mesmo tempo, adquirir vocabulário. Aliando o carácter da diversão à sua diversidade de aplicações educativas, o *tablet* proporciona momentos de exposição ao novo vocabulário e auxilia a sua retenção. Estudos como o de Davie, e Hilber (2015) e de Van Hove, Vanderhoven e Cornillie (2017), indicam que o uso do *tablet* na sala de aula revelou ser uma boa estratégia como forma de aquisição de vocabulário.

Embora nesta investigação, o uso do *tablet* se tenha revelado positivo na aquisição de vocabulário, não invalida o facto que os professores possam optar por esta estratégia para explorar outras competências linguísticas. É pertinente que o professor reflita sobre a sua prática de modo a promover o sucesso dos alunos.

Sucintamente, a investigação permitiu verificar ser possível o uso do *tablet* na sala de aula do 1º CEB adquirindo, simultaneamente, o vocabulário lecionado nas aulas.





## Considerações Finais

A elaboração de um relatório de estágio não pode ser vista apenas como uma parte integrante da formação nem como mais um trabalho que permite a conclusão do Mestrado. Acima de tudo, a execução deste relatório é uma abertura para que o futuro docente procure ser reflexivo e procure questionar a sua prática (Oliveira e Serrazina, 2002).

Durante o processo de elaboração do relatório compreende-se a importância da sua elaboração, visto que tem como intuito ser a alavanca para que o futuro docente se torne um professor reflexivo. Através da investigação um professor procura novos conhecimentos e desenvolver-se profissionalmente ao refletir criticamente sobre a sua prática. Assim sendo, devemos procurar ser professores reflexivos de modo a que se busque, tal como indicado por Oliveira e Serrazina (2002), “o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores.” (p. 9)

Segundo Freire (1996), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39). Hoje em dia, pretende-se que o professor seja prático e reflexivo, capaz de identificar problemas na sua prática e através de pesquisa e investigação, consiga melhorar a sua técnica e melhorar as suas competências de ensino-aprendizagem.

Podemos, assim, concluir que o relatório de estágio não é somente uma ferramenta para obtenção da profissionalização, mas também uma forma de nos incutir a premissa de que um professor não deve limitar a sua prática, mas sim, procurar, ao longo da docência, refletir sobre ela, procurando melhorá-la e fomentando, desta forma, a autonomia profissional de forma construtivista.



## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Portugal: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. [Dissertação de Mestrado]. Porto: Universidade do Porto.
- Bento, M. & Lencastre, J. A. (2015). Formar formadores para a era do mobile learning / Training trainers for the era of Mobile Learning. *XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho*. (pp. 1-12) Santiago de Compostela: EGAP
- Bernardo, V. (2009). *O Lúdico na sala de aula: a importância das histórias infantis na aprendizagem de inglês no 1º Ciclo*. [Dissertação de Mestrado]. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Braga, F. (Coord.) (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições ASA.
- Branco, O. (2015). *A importância do lúdico para a aquisição do léxico na aprendizagem de uma segunda língua*. [Dissertação de Mestrado]. Porto: Universidade do Porto.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Calviño, G. & Montero, F. (2012). *Dudas y obstáculos en el aprendizaje de ELE: el léxico*. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/dudasyobstaculosdigital.pdf>, consultado a 4 de fevereiro de 2017

- Coutinho, C. P. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>, consultado a 18 de agosto de 2016
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Diário da República: Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007. 1ª Série – N.º 180 – 18 de setembro de 2007.
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República nº 38 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação
- Dovedan, Z., Seljan, S. & Vučković, K. (2002). Multimedia in Foreign Language Learning. In: *Proceedings of the 25th International Convention MIPRO: MEET + MHS* (pp. 72–75).
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ellis, R. (2015 [1986]). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fontana, J. & Fávero, A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Rei: Revista de Educação do IDEAU*. 8(17), pp. 1-14.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, C. (2015) EDMODO: uma plataforma educativa para explorar (pp.91-103) in Carvalho, A. (Coord.). *Apps para Dispositivos Móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*. Lisboa: Ministério da Educação
- Gómez, A. P. (1997). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Guimarães, D. (2015) Kahoot: quizzes, debates e sondagens (pp.203-223) in Carvalho, A. (Coord.). *Apps para Dispositivos Móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*. Lisboa: Ministério da Educação
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Longman.
- Herzig, R. G. M. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education*, 42(2), pp. 111-131.
- Leite, R. & Pelucio, R. (2004). *O professor reflexivo e sua mediação na prática pedagógica: formando sujeitos críticos*. [Monografia]. Lorena: Centro Universitário Salesiano de Lorena. Disponível em <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/2897270.pdf>, consultado a 4 fevereiro de 2017.
- Krashen, S. (1982). Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. In S. Krashen, R. Scarcella, & M. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. (pp.161-172) Rowley, MA: Newbury House,
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Marinova-Todd, S., Marshall, B. & Snow C. (2000). *Three Misconceptions About Age*. TESOL Quarterly, 34(1), pp. 9-34
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Melo, C., Andrade, S. & Silva, R. (2012) *Trabalho Escolar com vocabulário em relatórios de estágios supervisionados em ensino de língua Inglesa*. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/UNICAMP, 51(1), pp. 51-75
- Moreira, M. A. L. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Mota, P. A. & Coutinho, C. P. (2011). A Utilização das TIC no 1º ciclo do Ensino Básico: Um estudo exploratório num Agrupamento TEIP do Porto. *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 439-449). Braga: Universidade do Minho.

- Murcia, M., Brinton, D. & Snow, M. (2014). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle/Cengage Learning.
- Nejadansari, D., & Nasrollahzadeh, J. (2011). Effects of age on second language acquisition. *Studies In Literature & Language*, 3(3), pp. 19-24.
- Nisbet, D., & Austin, D. (2013). Enhancing ESL vocabulary development through the use of mobile technology. *Journal of Adult Education*, 42(1), pp. 1-7.
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Parnell, W., & Bartlett, J. (2012). iDocument: How smartphones and tablets are changing documentation in preschool and primary classrooms. *Young Children*, 67(3), pp. 50-59.
- Pedroso, J. (2015) Prefácio (p.7) in Carvalho, A. (Coord.). *Apps para Dispositivos Móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*. Lisboa: Ministério da Educação
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pereira, J. (2009). *Language Learning Quests in Second Life: A framework for blending digital game-based learning and virtual worlds*. [Dissertação de Mestrado]. Manchester: The University of Manchester
- Pimenta, S. G. (2002). *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. (5ª Edição). São Paulo: Cortez
- Piaget, J. (2006[1975]). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero Americana*, 24, pp. 63-90. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie24a03.htm>, consultado a 18 de agosto de 2016
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed.), *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). Coruña: Universidad da Coruña.
- Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*. 9(5):1-6.
- Prensky, M. (2005). *Listen to the Natives*. *Educational Leadership*. pp.1-7.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me Mom, I'm learning!: how computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success and how you can help!* St. Paul, MN. Paragon House.
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning: practical ideas for the application of digital game-based learning*. St. Paul, MN. Paragon House.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Rausch, R. (2008). Formação do professor reflexivo-pesquisador por meio do estágio na Pedagogia. *Anais do Congresso Nacional em Educação*. (pp. 11492-11504) Curitiba: Champagnat. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/442\\_682.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/442_682.pdf), consultado a 4 fevereiro de 2017
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. (1ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Richards, J. & Farrell, T. (2011). *Practice teaching: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, L. (2008) Ensino de vocabulário em Língua Inglesa por meio de atividades lúdicas. [Monografia]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2080=8.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2080=8.pdf), consultado a 4 fevereiro de 2017
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concept of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Van Hove, S., Vanderhoven, E. & Cornillie, F. (2017). The tablet for second language vocabulary learning: Keyboard, stylus or multiple choice. *Comunicar*, 25, pp. 53–62. Disponível em <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=50&articulo=50-2017-05&idioma=en>, consultado a 4 fevereiro de 2017
- Vaz, P. (2012). *Os Recursos Multimédia e a Retenção de Vocabulário na Aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório]. Porto: Universidade do Porto
- Vieira, F., Silva, J., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J. & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In B. Silva *et al.* (Orgs.). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.



## **Apêndices**



## Apêndice A

### Ficha de Observação e Registo de Aulas de Inglês do 1.º CEB

|         |  |       |                |
|---------|--|-------|----------------|
| Nome:   |  |       |                |
| Escola: |  | Data: | Observação n.º |
| Hora:   |  |       |                |

#### Organização da sala de aula

|   |  |
|---|--|
| Como estão dispostas as mesas e as cadeiras?  |  |
| A que distância uns dos outros se sentam os alunos? E do professor? Os alunos estão agrupados de alguma forma?                      |  |
| Qual o aspeto da sala de aula? O que está afixado nas paredes? Existe um espaço disponível para o Inglês “ <i>English Corner</i> ”? |  |
| Que recursos estão disponíveis na sala?   |  |
| Existem interrupções/barulhos causados por fatores exteriores?  |  |
| As cadeiras são confortáveis? Existe suficiente luz e espaço de trabalho na sala de aula?   |  |
| Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam em cada aula?  |  |
| A disposição da sala permite que o professor se movimente com facilidade entre as mesas?  |  |

#### Gestão da Sala de Aula

|  |  |
|--|--|
| Quem define o que se vai fazer na aula?  |  |
| Este plano é flexível? Qual é a reação do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta Ou aborda um tema diferente do planeado? |  |
| Qual é a rotina diária?  |  |
| Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são comunicadas?  |  |
| Como é que os alunos estão organizados para trabalhar - individualmente, em grande grupo, em pequenos grupos?                            |  |

### Interação na Sala de Aula

|  |  |
|--|--|
| O tempo de fala do professor é igual ou superior ao dos alunos?  |  |
| Qual é o padrão de interação - fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo, ou um misto? Quem regula este padrão? Como é dada a palavra às pessoas? |  |
| Sobre o que é que se fala na aula (atividades letivas, experiências pessoais, etc.)?   |  |
| Com que frequência/em que situações é usada a língua inglesa?  |  |

### Discurso do Professor

|   |  |
|---|--|
| Como é que o professor felicita os alunos?  |  |
| Que tipos de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, com uma resposta certa, de resposta aberta, etc.)? |  |
| O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta?                                      |  |
| Qual a reação do professor às perguntas dos alunos?   |  |
| O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas?  |  |
| Como é que o professor mostra que está a ouvir?   |  |
| Como é que o professor dá instruções?   |  |

### Discurso dos Alunos

|   |  |
|---|--|
| Que tipos de perguntas fazem os alunos? Com que frequência?   |  |
| Que tipos de resposta dão os alunos? Qual a extensão das suas respostas?                                |  |
| Com que frequência os alunos comunicam entre si em inglês?  |  |
| Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o gênero, a origem cultural ou outra variável? |  |

### Relação Entre Alunos – Sentimentos de Comunidade

|  |  |
|--|--|
| Existe movimento dentro da sala de aula? De que tipo?  |  |
| Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor?   |  |
| Como é que os alunos pedem ajuda (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles)? |  |
| Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos das aulas?                                    |  |

### Clima de Sala de Aula

|  |  |
|--|--|
| Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?            |  |
| O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?                     |  |
| O humor é usado de forma apropriada?                                   |  |
| O professor inferioriza ou envergonha os alunos?                       |  |
| O professor ouve atentamente os alunos?                                |  |
| O professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos? |  |
| Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem?          |  |
| Existe um clima de colaboração e de entreajuda?                        |  |
| Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?  |  |

### Atividades Educativas

|  |  |
|--|--|
| Tema / atividades da aula  |  |
| Quais os <i>skills</i> trabalhados na aula?  |  |
| As atividades educativas adequam-se aos objetivos propostos?   |  |
| As atividades educativas são complementares e estão bem articuladas?   |  |
| A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?                                     |  |
| Existe diferenciação de atividades de acordo com as necessidades dos alunos?                                 |  |
| O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade?                                    |  |
| O professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade?                                  |  |
| As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos?                                    |  |
| As explicações são claras para os alunos?  |  |
| Os exemplos, as metáforas e as analogias são adequados?  |  |
| O professor recorre a Situações do dia-a-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula?    |  |
| O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos? |  |

## Apêndice B

### Plano de aula do dia 18 de novembro de 2016

**Trainee:** Marta Conde **Teacher:** Eurico Alves

**Class:** EB1 de Moure **Date:** 18/11/2016 – 11.00 a.m.

**Summary:** *4th grade: Introducing unit 2: Farm animals' vocabulary. Articles a and the. Animals plurals. Revising verb to be.*  
*3rd grade: Create a behaviour peg. Revising months and days of the week.*

| Time   | Teacher activity  | Learner activity   | Interaction              | Stage aims   |
|--------|---|--|--------------------------|--|
| 5 min  | Teacher asks the captain of each grade to pick up their books. The teacher explains the 3 <sup>rd</sup> graders that they have to write on one side their names and on the other the month of their birthday, they can also colour it.  | The captains pick up the books while the rest of class listen to the teacher's instruction and do as they were told to do.   | Whole Class              | Carry out the lesson routine.<br>Get pupils thinking into English/build rapport.<br>Developing arts and crafts skills. |
| 15 min | The teacher asks the fourth graders what farm animals do they know and she registers on board the student's suggestions. The teacher asks the fourth graders to open their books on page 36. The teacher says the name of the animals and asks the students to repeat after her. The teacher does exercises number 3 and 4 with the students. The teacher gives examples of animals in singular and plural and the use of the articles. (There is a pig. There are two pigs. The pig is pink.) The teacher asks the students to open their Pictionary on page number 4 and do the exercises and then their workbooks on page 13 and do exercise number 1. | The students say the farm animals they know. The students repeat the farm animals after their teacher. The students do the exercises on their book with the teacher. The students listen to the teacher explanation about the plural and when to put the articles a or the. The students open their Pictionary on page number 4 and do the exercises and then their workbooks on page 13 and do exercise number 1. | Whole class / Individual | Developing speaking and writing skills.  |

|               |   |   |                             |  |
|---------------|---|---|-----------------------------|--|
| <b>15 min</b> | The teacher returns to the 3 <sup>rd</sup> graders and explains that from now on they'll have to put their behaviour pegs on the behaviour traffic light. The teacher asks the students what kind of behaviour is acceptable for each light. The teacher registers on the board the students' suggestions and establishes the behaviour chart. The teacher asks the students if they remember the months. She registers on the board the months and asks the students to repeat them after her. The teacher asks the students if they remember the days of the week. She registers on the board the days of the week and asks the students to repeat them after her. The teacher asks the students to open on their workbooks on page 13 and do exercises 1, 2 and 3. The teacher explains each exercise in order to help the students. | The students give their suggestions.<br>The students say the months they know as well as the days of the week.<br>The students do the workbook exercises. | Whole Class<br>/ Individual | Developing a sense of responsibility on children's behaviour.<br>Developing speaking and writing skills. |
| <b>2 min</b>  | The teacher asks the 4 <sup>th</sup> graders to close their books and do a worksheet with animal farm vocabulary and once they finish it, they should get their tablets and open <i>kahoot!</i> app and insert the code and put their usernames, and play it.   | The students close their books and do the worksheet.<br>When they finish they open <i>kahoot!</i> , insert the code and their usernames, and play it.     | Individual                  | Consolidate vocabulary and structures.   |
| <b>10 min</b> | The teacher returns to the 3 <sup>rd</sup> graders and corrects orally the exercises and registers on the board the answers.  | The students correct the exercises.   | Whole class                 | Consolidate vocabulary   |
| <b>3 min</b>  | When they finish playing it, the teacher explains the 4 <sup>th</sup> graders that they must turn off the tablets and do a final worksheet without any help.  | When they finish playing it, the students must turn off the tablets and do a final worksheet without any help.  | Individual                  | Consolidate vocabulary and structures.   |
| <b>8 min</b>  | The teacher plays a song "Days of the week" and teaches the song to the students.   | The students listen to the song and sing with the teacher.  | Whole class                 | Developing listening and speaking skills   |

|              |  |   |             |   |
|--------------|--|---|-------------|---|
| <b>2 min</b> | The teacher asks the students to close their books and tidy their tables. The teacher asks with light do they deserve according to the behaviour chart they created. Then asks each student to put the peg on the right light. | The students close their books and tidy their tables. The students answer to the teacher's question about what colour corresponds to their behaviour. Each student puts their peg on the right light. | Whole Class | Developing a sense of responsibility on children's behaviour. |
|--------------|--|---|-------------|---|

|  |  |
|--|--|
| <b>Assumptions</b>                                 | 3 <sup>rd</sup> graders: The students are familiar with months and days of the week vocabulary.<br>4 <sup>th</sup> graders: The students are familiar with verb to be, plurals and colours.  |
| <b>Anticipated problems and possible solutions</b> | The 3 <sup>rd</sup> graders might misbehave and make a lot of noise. The teacher should be assertive and demonstrate she's in charge.<br>The 4 <sup>th</sup> graders may forget to bring their tablets and headphones so the teacher should bring extra material.<br>The internet may not be working so the teacher should prepare another type of connection in order to overcome this problem. |



## Apêndice C

### Plano de aula do dia 25 de novembro de 2016

**Trainee:** Marta Conde **Teacher:** Eurico Alves

**Class:** EB1 de Moure **Date:** 25/11/2016 – 11.00 a.m.

**Summary:** *4th grade: Zoo animals' vocabulary. Articles a/an and the. Animals plurals. Revising verb to be.*

*3rd grade: Reading Comprehension of the story "It's my birthday!". Introducing the structures "How old are you? I'm \_\_\_ years old".*

*Consolidation exercises - Worksheet number 8 on the workbook.*

| Time   | Teacher activity   | Learner activity  | Interaction                 | Stage aims   |
|--------|--|---|-----------------------------|--|
| 5 min  | Teacher asks the captain of each grade to pick up their books.   | The captains pick up the books.   | Whole Class                 | Carry out the lesson routine.<br>Get pupils thinking into English/build rapport. |
| 15 min | The teacher asks the 3 <sup>rd</sup> graders to read the story "it's my birthday" on page 38 by themselves silently. The teacher asks the fourth graders what zoo animals do they know and she registers on board the student's suggestions. The teacher asks the fourth graders to open their books on page 37. The teacher asks the students to stick the zoo animals on the right place. The teacher says the name of the animals and asks the students to repeat after her. The teacher asks the students to open their workbooks on page 14 and do exercise number 1. | The students read the story by themselves silently. The students say the farm animals they know. The students repeat the zoo animals after their teacher. The students to stick the zoo animals on the right place. The students listen to the teacher explanation about the plural and when to put the articles a or the. The students open their workbooks on page 14 and do exercise number 1. | Whole class<br>/ Individual | Developing reading skills.<br>Developing speaking and writing skills.            |
| 15 min | The teacher returns to the 3 <sup>rd</sup> and reads the story to the students and asks if they understand the story. Afterwards she asks three students to play the story. The teacher asks the students to do exercises number 2 and 4.  | The students listen to the story and expose their doubts. The three students play the story. The students do exercises number 2 and 4.  | Whole Class<br>/ Individual | Developing speaking, reading and writing skills.                                 |

|               |   |   |                             |  |
|---------------|---|---|-----------------------------|--|
| <b>2 min</b>  | The teacher asks the 4 <sup>th</sup> graders to close their books and do a worksheet with zoom animals vocabulary and once they finish it, they should get their tablets and open <i>kahoot!</i> app and insert the code and put their usernames, and play it.                                    | The students close their books and do the worksheet. When they finish they open <i>kahoot!</i> , insert the code and their usernames, and play it.  | Individual                  | Consolidate vocabulary and structures.   |
| <b>10 min</b> | The teacher returns to the 3 <sup>rd</sup> graders and corrects orally the exercises and registers on the board the answers. The teacher asks the students to do exercise number 3 with their partner. The teacher asks the students to open their workbooks on page 14 and do exercise number 1. | The students correct the exercises. The students do exercise number 3 with their partner. The students open their workbooks on page 14 and do exercise number 1.                                      | Whole class<br>/ Pair work  | Consolidate vocabulary<br>Developing speaking skills<br>Developing reading and writing skills. |
| <b>3 min</b>  | When they finish playing it, the teacher explains the 4 <sup>th</sup> graders that they must turn off the tablets and do a final worksheet without any help.  | When they finish playing it, the students must turn off the tablets and do a final worksheet without any help.  | Individual                  | Consolidate vocabulary and structures.   |
| <b>8 min</b>  | The teacher asks the students to write a text similar to the exercise they did previously and gives an example with her information (My name is Marta. My birthday is in April and I'm 28 years old. Today is Friday.)  | The students write a text with their information.   | Whole class<br>/ Individual | Developing reading and writing skills.   |
| <b>2 min</b>  | The teacher asks the students to close their books and tidy their tables. The teacher asks with light do they deserve according to the behaviour chart they created. Then asks each student to put the peg on the right light.  | The students close their books and tidy their tables. The students answer to the teacher's question about what colour corresponds to their behaviour. Each student puts their peg on the right light. | Whole Class                 | Developing a sense of responsibility on children's behaviour.                                  |

|  |  |
|--|--|
| <b>Assumptions</b>                                 | 3 <sup>rd</sup> graders: The students are familiar with months and days of the week vocabulary.<br>4 <sup>th</sup> graders: The students are familiar with verb to be, plurals and colours.  |
| <b>Anticipated problems and possible solutions</b> | The 3 <sup>rd</sup> graders might misbehave and make a lot of noise. The teacher should be assertive and demonstrate she's in charge.<br>The 4 <sup>th</sup> graders may forget to bring their tablets and headphones so the teacher should bring extra material.<br>The internet may not be working so the teacher should prepare another type of connection in order to overcome this problem. |

## Apêndice D

### Plano de aula do dia 02 de dezembro de 2016

**Trainee:** Marta Conde **Teacher:** Eurico Alves

**Class:** EB1 de Moure **Date:** 02/12/2016 – 11.30 a.m.

**Summary:** *4th grade: Preparation for the written test*  
*3rd grade: Preparation for the written test*

| Time   | Teacher activity   | Learner activity   | Interaction              | Stage aims   |
|--------|--|--|--------------------------|--|
| 5 min  | The Teacher greets the students.   | The students greet the teacher. One of the students distributes the class's books. The rest of the students remain in silence.             | Whole Class              | Develop routine/ Build rapport.                          |
| 15 min | The Teacher hands out a worksheet to the third graders and asks them to initiate it. Then the teacher asks the fourth graders to stop the worksheet and to tell her about zoo and farm animals, time, structure "There is/there are". For each answer, the teacher registers on the board. The teacher explains each exercise and asks them if they have any doubts.                             | The third graders initiate their worksheet. The fourth graders answer the teacher's questions.   | Whole class / Individual | Developing writing skills. Revise vocabulary and grammar |
| 15 min | The Teacher hands out a worksheet to the third graders and explains from exercise 1 to 5. The teacher explains each exercise and asks them if they have any doubts. Then the teacher asks the third graders about months of the year, days of the week, "how old are you? How old is she? Structure, prepositions of place (in, on, under). For each answer, the teacher registers on the board. | The fourth graders initiate their worksheet. The third graders answer the teacher's questions. Then continue to do the worksheet revision. | Whole Class / Individual | Developing writing skills. Revise vocabulary and grammar |
| 15 min | The teacher explores the classroom and tries to help each student according to their difficulties  | The students do the exercises and ask for the teacher's help.  | Whole class / Individual | Developing writing skills.                               |

|       |  |   |                          |   |
|-------|--|---|--------------------------|---|
|       | and corrects the exercises. The teacher explains the fourth graders the exercises on <i>Edmodo</i> . Once the teacher realizes the third graders finished their worksheet, the teacher explains the last exercise which their familiar with. | The students ask their doubts and continue doing the worksheet.   |                          | Revise vocabulary and grammar.  |
| 8 min | The teacher checks if the fourth graders have any problem on <i>Edmodo</i> . The teacher corrects the exercise along with the students and registers the text on the board.  | The students continue doing the exercises on <i>Edmodo</i> . The students answer orally to the last exercise  | Whole class / Individual | Developing reading and writing skills.  |
| 2 min | Teacher asks if they enjoyed the class and if they have any doubts left. The teacher asks which light they deserve according to the behaviour chart they created. Then asks each student to put the peg on the right light.                  | The students answer her question. The students answer to the teacher's question about what colour corresponds to their behaviour. Each student puts their peg on the right light. | Whole Class              | Acknowledge students' opinion Developing a sense of responsibility on children's behaviour. |

|  |  |
|--|--|
| <b>Assumptions</b>                                 | 3 <sup>rd</sup> graders: The students are familiar with months, days of the week vocabulary, prepositions of place.<br>4 <sup>th</sup> graders: The students are familiar with zoo and farm animals, there is/there are, time and colours. The students know how to work with <i>Edmodo</i>  |
| <b>Anticipated problems and possible solutions</b> | The 3 <sup>rd</sup> graders might misbehave and make a lot of noise. The teacher should be assertive and demonstrate she's in charge.<br>The 4 <sup>th</sup> graders may forget to bring their tablets and headphones so the teacher should bring extra material.<br>The internet may not be working so the teacher should prepare another type of connection in order to overcome this problem. |

## Apêndice E

### Questionário Inicial



#### “O uso do tablet na sala de aula como meio facilitador da aquisição de vocabulário em inglês”

Questionário aos Alunos de 1º Ciclo

*O presente questionário surge no âmbito da elaboração do Relatório de Mestrado em Ensino de Inglês 1º Ciclo Ensino Básico sobre o uso do tablet na sala de aula como meio facilitador da aquisição de vocabulário em inglês a decorrer no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.*

##### Instruções:

O questionário é anónimo por isso não escrevas o teu nome.

Não há respostas certas ou erradas.

Marca as tuas respostas com uma cruz (x) ou um certo (✓).

Lê as perguntas com muito cuidado e responde sinceramente ao que te é pedido. Se não perceberes o que te é pedido, pede ajuda ao teu professor.

1. Sou:

☐ Rapaz

☐ Rapariga

2. Tenho \_\_\_\_\_ anos.

3. Frequento o:

☐ 3º Ano

☐ 4º Ano

4. Quando começaste a aprender inglês?

☐ Jardim de Infância

☐ 1º Ano

☐ 2º ano

5. Gostas de aprender inglês?

☐ Sim

☐ Não

6. Tens tablet?

☐ Sim

☐ Não

7. Gostas de jogar no tablet?

☐ Sim

☐ Não

7.1. Que tipos de jogos gostas de jogar no tablet?

(Responde a esta questão só se respondeste “Sim” na pergunta 7. Indica, no máximo, duas opções).

☐ Disney

☐ Jogos de perguntas e respostas

☐ Carros

☐ Jogos de memória

☐ Princesas

☐ Minecraft

☐ Candy Crush

☐ Outro (qual?) \_\_\_\_\_

8. Já alguma vez usaste o tablet na sala?

☐ Sim ☐ Não

9. Achas que usar o tablet te ajuda a aprender?

☐ Sim ☐ Não

10. Sentes que aprendes mais a fazer fichas, a jogar no tablet ou aprendes com os dois?

*(Podes escolher uma sugestão)*

☐ Fichas ☐ Tablet ☐ Fichas e Tablet

10.1. Fichas, porquê? *(Responde a esta questão só se respondeste "Fichas" ou "Fichas e Tablet" na pergunta 10 – máximo duas opções).*

☐ São divertidas

☐ Posso aplicar os conhecimentos

☐ Ajudam a aprender

☐ Outra (qual?) \_\_\_\_\_

10.2. Tablet, porquê? *(Responde a esta questão só se respondeste "Tablet" ou "Fichas e Tablet" na pergunta 10 - máximo duas opções).*

☐ Não tenho medo de errar

☐ Não me sinto nervoso

☐ É mais divertido

☐ Não estou parado à espera que os outros acabem

☐ Posso brincar em casa

☐ Outra (qual?) \_\_\_\_\_

11. Gostavas de poder fazer atividades no tablet relacionadas com o que estás a aprender quando terminas mais rápido do que os teus colegas?

☐ Sim ☐ Não

Muito obrigada pela tua colaboração.  
A professora de inglês estagiária

## Apêndice F

### Diário de Bordo (Aulas dedicadas à investigação)

#### Aula 1

**Data:** 19 de novembro de 2016

**Tema da aula:** Farm Animals / Investigação

**Horário:** 9:00 às 10:00

**Jogo:** Kahoot (cf. Apêndice I)

A aula iniciou-se com a distribuição dos livros pelos representantes de cada um dos anos de escolaridade. Seguidamente, expliquei aos alunos do 3º ano que deveriam escrever numa folha de papel o seu nome e data de aniversário e que, posteriormente, poderiam colorir o seu trabalho.

Após garantir que os alunos tinham percebido a tarefa, questionei os alunos de 4º ano acerca dos animais da quinta que conheciam e registei no quadro as respostas dadas por eles. Em seguida, estes alunos abriram o manual na página 36 e repetiram depois de mim o nome dos animais. Após este exercício de repetição, os alunos, com o meu auxílio, resolveram os exercícios 3 e 4. Posteriormente, dei exemplos de animais no singular e no plural e enfatizei o uso dos artigos. Depois, os alunos abriram o *Picture Dictionary* na página 4 e resolveram os exercícios, instruindo-os também para em seguida realizarem o exercício 1 da página 13 do livro de exercícios.

Enquanto os alunos de 4º ano resolviam os exercícios propostos, expliquei aos alunos do 3º ano, que já tinham concluído o trabalho iniciado anteriormente, que a partir daquela aula deveriam colocar o seu marcador de comportamento na luz do semáforo correspondente. Em seguida, perguntei aos alunos qual o tipo de comportamento aceitável em cada luz e registei as sugestões dos alunos no quadro de forma a elaborar a tabela de comportamento. Após esta atividade, inquiri os alunos de 3º ano sobre os dias da semana e o registei o vocabulário no quadro, sendo este repetido oralmente pelos alunos. Em seguida, pedi aos alunos para realizarem os exercícios 1, 2 e 3 da página 13 do livro de exercícios e antes de iniciarem a sua resolução, cada exercício foi explicado aos alunos.

Em seguida, voltei ao trabalho com alunos do 4º ano e pedi-lhes que fechassem os manuais e resolvessem uma ficha de trabalho sobre os animais da quinta e assim que terminassem a sua resolução, deveriam ligar os *tablets*, abrir a aplicação *Kahoot!* e, após inserirem os dados de acesso, jogassem na aplicação. Expliquei também aos alunos que, assim que concluíssem o jogo, deviam desligar os *tablets* e resolver uma nova ficha de

trabalho, sem qualquer auxílio. Tendo em conta que para jogar na aplicação obrigava o uso de dois *tablets*, expliquei aos alunos que um *tablet* serviria para ver a pergunta e o outro para responder. De forma a ser justo, eles resolveriam o jogo em pares, sendo que responderiam às perguntas um de cada vez alternando em cada jogada.

Enquanto os alunos de 4º ano resolviam as tarefas propostas, os exercícios realizados pelos alunos de 3º ano foram corrigidos oralmente e no quadro. Em seguida, os alunos ouviram e aprenderam a canção *Days of the week*. Durante este momento, observei que os alunos do 4.º ano estiveram sempre a trabalhar e foi possível verificar que os alunos se encontravam bastante motivados pelos sorrisos que esboçavam.

Para finalizar a aula, os alunos arrumaram o material, limparam as mesas e foram questionados em relação ao seu comportamento.

No final da aula, verifiquei que os tempos mortos diminuíram. Contudo, o uso da aplicação *Kahoot!* não era uma boa aposta, pois não permite o estudo autónomo dos alunos. É importante equacionar o uso de outra aplicação na aula seguinte.

## **Aula 2**

**Data:** 25 de novembro de 2016

**Tema da aula:** Zoo Animals / Investigação

**Horário:** 11:30 às 12:30

**Jogo:** *Edmodo* (cf. Apêndice J)

A aula começou com as rotinas da sala de aula.

Inicialmente pedi aos alunos do 3º ano para, em silêncio, lerem a história *It's my birthday* na página 38 do manual e enquanto faziam esta atividade, os alunos de 4º ano foram questionados sobre os animais selvagens que conheciam. Registei o vocabulário no quadro e, em seguida, pedi-lhes para abrirem o manual na página 37 e colarem os autocolantes no local correto. Seguidamente, os alunos fizeram um exercício de repetição sem grandes dificuldades e, posteriormente, resolveram o exercício 1 na página 14 do livro de exercícios.

Em seguida, voltei ao trabalho com os alunos do 3º ano e questionei-os se tinham ou não compreendido a história, pedindo, em seguida, a alguns alunos para a representarem. Após essa atividade, pedi-lhes que resolvessem os exercícios 2 e 4 que acompanhavam a história.

Voltando novamente ao trabalho com os alunos de 4º ano, solicitei que fechassem os livros e resolvessem uma ficha de trabalho relativa aos animais selvagens. Após a resolução da ficha, desta vez, os alunos tiveram de aceder ao *site Edmodo* nos seus



*tablets*. Foi necessário explicar como funcionava a plataforma, assim como lhes forneci os dados de acesso. Depois de concluírem essa atividade, os alunos resolveram uma ficha de trabalho sem consultarem aos manuais. Desta vez, os alunos puderam usar os *tablets* de forma individual. Inicialmente, chamaram várias vezes por mim solicitando que lhes explicasse como funcionava o *site*. Para que fizessem a segunda ficha atempadamente 15 minutos antes da aula terminar, pedi aos alunos que ainda se encontravam a usar o *tablet* para o desligarem e iniciarem a segunda ficha.

Os exercícios resolvidos pelos alunos de 3º ano foram corrigidos oralmente e no quadro. Após realizar a correção, os alunos, em pares, resolveram o exercício 3, seguido pelo exercício 1 da página 14 do livro de exercícios. Antes de terminar a aula, seria dado um modelo de texto aos alunos que deveriam usar para escrever sobre si.

A aula terminou com as rotinas finais da aula. Mais uma vez, verifiquei que os tempos mortos diminuíram.

### **Aula 3**

**Data:** 2 de dezembro de 2016

**Tema da aula:** Revisão para o teste / Investigação

**Horário:** 11:30 às 12:30

**Jogo:** *Edmodo* (cf. Apêndice J)

Esta aula iniciou-se com as rotinas habituais.

Inicialmente, foi entregue uma ficha de trabalho aos alunos de 3º ano e 4º ano e foram-lhes explicados os exercícios de forma a poderem começar a sua resolução, enquanto um dos anos de escolaridade era questionado sobre os diferentes conteúdos que seriam avaliados no teste. Esta atividade foi alternada entre grupos e procurarei certificar-me que os alunos não tinham dúvidas. Durante a realização dos exercícios, os alunos foram sempre ajudados e as dúvidas pontuais iam sendo tiradas. As fichas de trabalho foram corrigidas oralmente e no quadro.

Quando concluíram a ficha, os alunos de 4º ano começaram a usar os seus *tablets* para aceder ao *Edmodo* e resolverem os exercícios que lá se encontravam. Ao contrário da aula anterior, os alunos não demonstraram dificuldades em aceder ao *site*.

Esta aula terminou com as rotinas finais habituais, assim como, verifiquei que a diminuição dos tempos mortos.

## Apêndice G

### Teste

1. What animal is this? Write as in the example.



*It's an elephant.*



5) \_\_\_\_\_



*It's a zebra.*



6) \_\_\_\_\_



1) \_\_\_\_\_



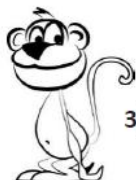
7) \_\_\_\_\_



2) \_\_\_\_\_



8) \_\_\_\_\_



3) \_\_\_\_\_



9) \_\_\_\_\_



4) \_\_\_\_\_



10) \_\_\_\_\_

## Apêndice H

### Análise Documental – Fichas Realizadas pelos alunos, antes e depois do uso do tablet



DGEstE – Direção de Serviços da Região Norte

Agrupamento de Escolas D. Manuel de Faria e Sousa

EDUCAÇÃO

Projeto NORTE-08-5268-FSE-000025 cofinanciado por:

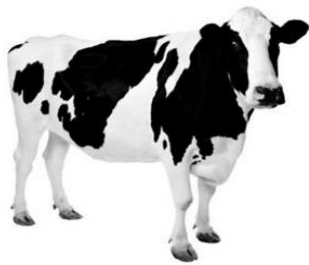
**NORTE2020**

PORTUGAL  
**2020**



UNIAO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

1. Complete the blank spaces with the correct letters.



C \_ \_ \_



C \_ \_ \_ \_ E \_



D \_ \_ K \_ Y



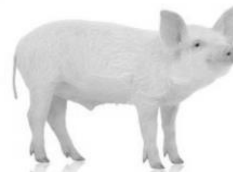
\_ \_ \_ C \_



\_ \_ \_ A \_



\_ \_ \_ S \_



\_ \_ I \_



R \_ \_ \_ T \_ R



S \_ \_ \_ \_ \_



T \_ \_ \_ K \_ \_ \_

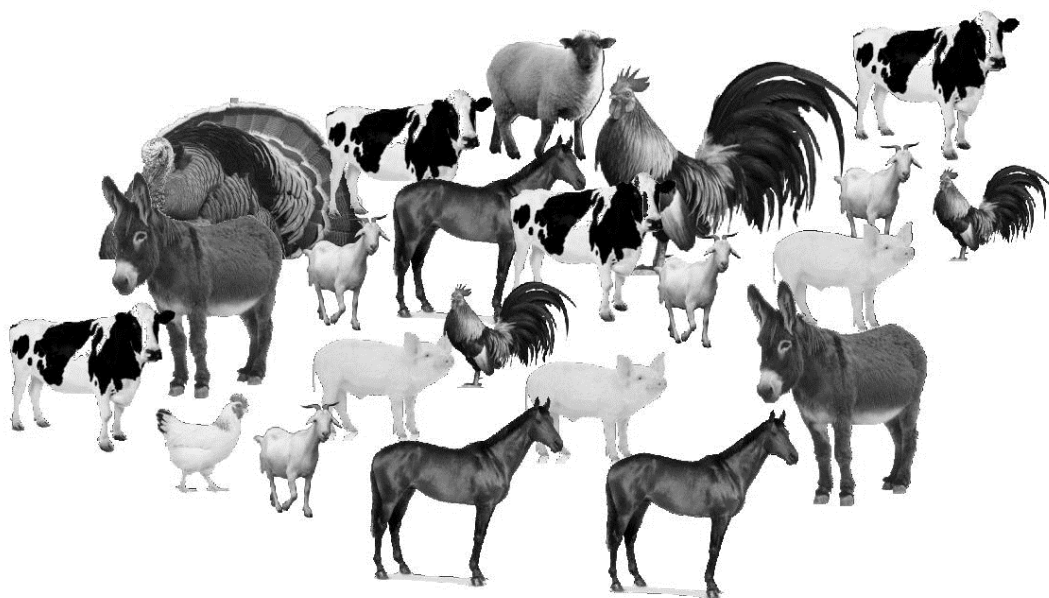


Rua Manuel de Faria e Sousa – 4610-178 Felgueiras – Telefone: 255 926 669 – Fax: 255 926 769

[www.manuelfariasousa.pt](http://www.manuelfariasousa.pt) – [manueldefariaesousa@gmail.com](mailto:manueldefariaesousa@gmail.com)



2. How many farm animals do you see? Please answer according to the examples.



a) There is a sheep. The sheep is white.

b) There are three pigs. The pigs are pink.

c)

d)

e)

f)

g)

h)

i)

1. Put in order, write and link.

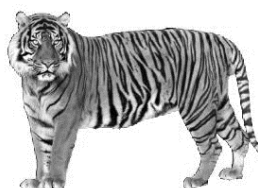
RCDODICLE



ERAB



INOL



IGRTE





REPÚBLICA  
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Projeto NORTE-08-5266-FSE-000025 cofinanciado por:

**NORTE2020**



PORTUGAL  
2020



UNIAO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

DGEstE – Direção de Serviços da Região Norte

**Agrupamento de Escolas D. Manuel de Faria e Sousa**

IHPOLDN

\_\_\_\_\_



YMOKEN

\_\_\_\_\_



POPIH

\_\_\_\_\_



LOW

\_\_\_\_\_



LEPHEATN

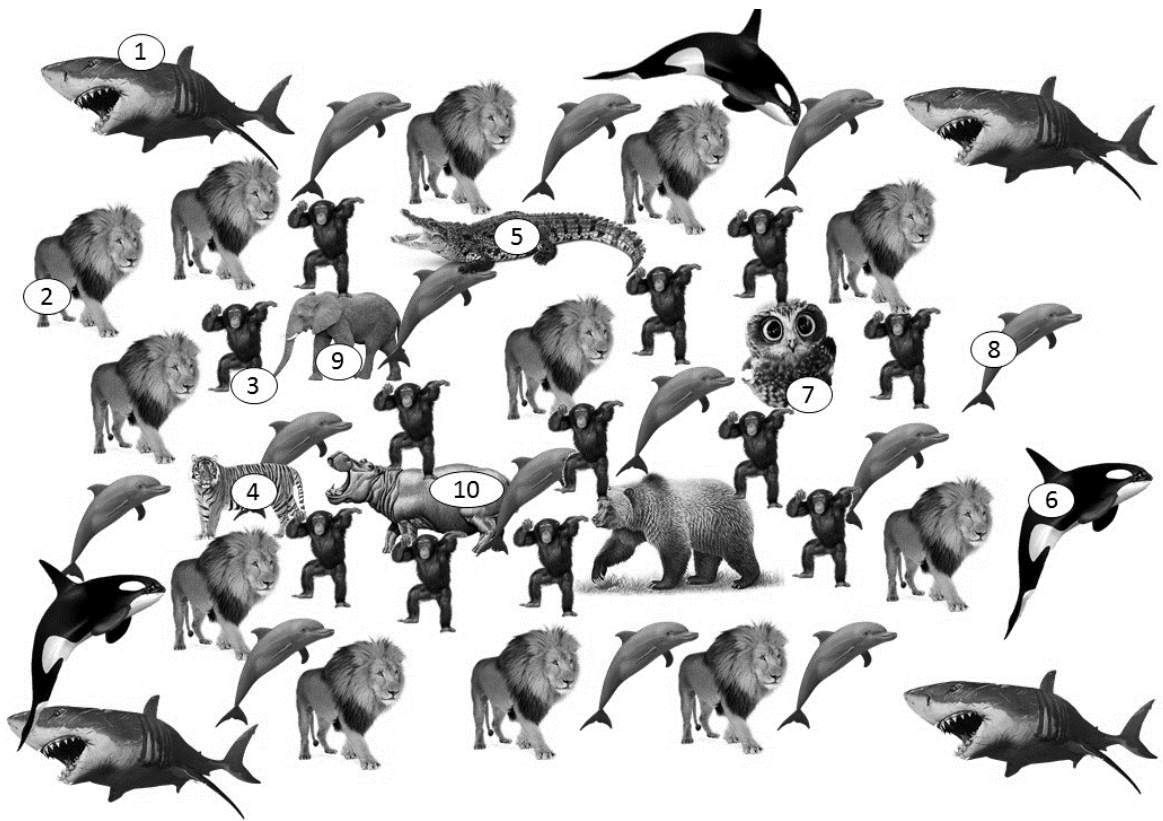
\_\_\_\_\_



Rua Manuel de Faria e Sousa – 4610-178 Felgueiras – Telefone: 255 926 669 – Fax: 255 926 769

[www.manuelfariasousa.pt](http://www.manuelfariasousa.pt) – [manueldefariaesousa@gmail.com](mailto:manueldefariaesousa@gmail.com)





Go to [edmodo.com](https://www.edmodo.com) and login.

Do the test.

Complete sentences, link words, choose correct words.

When you finish it, post on the Wall “I’ve finished.”

Then post on the Wall your favourite zoo animal–My favourite zoo animal(s) is/are\_\_\_\_\_.

2. How many zoo animals do you see? Please answer according to the examples.



a) There is an elephant. The elephant is grey.

b) There is a lion. The lion is brown.

c)

d)

e)

f)

g)

h)

i)



**Agrupamento de Escolas D. Manuel de Faria e Sousa**

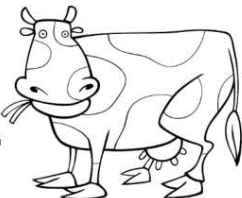
Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

1. Look  and write .



1. A chicken



2. \_\_\_\_\_



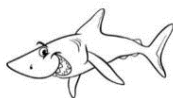
3. \_\_\_\_\_



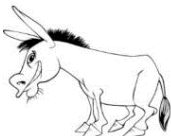
4. \_\_\_\_\_



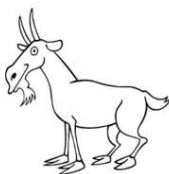
5. \_\_\_\_\_



6. \_\_\_\_\_



7. \_\_\_\_\_



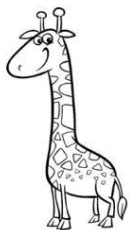
8. \_\_\_\_\_



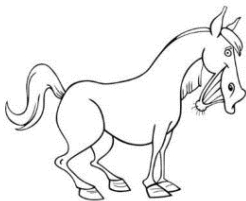
9. \_\_\_\_\_



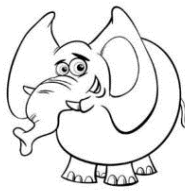
10. \_\_\_\_\_



11. \_\_\_\_\_



12. \_\_\_\_\_



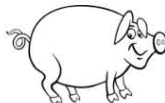
13. \_\_\_\_\_



14. \_\_\_\_\_



15. \_\_\_\_\_



16. \_\_\_\_\_



17. \_\_\_\_\_



18. \_\_\_\_\_



19. \_\_\_\_\_



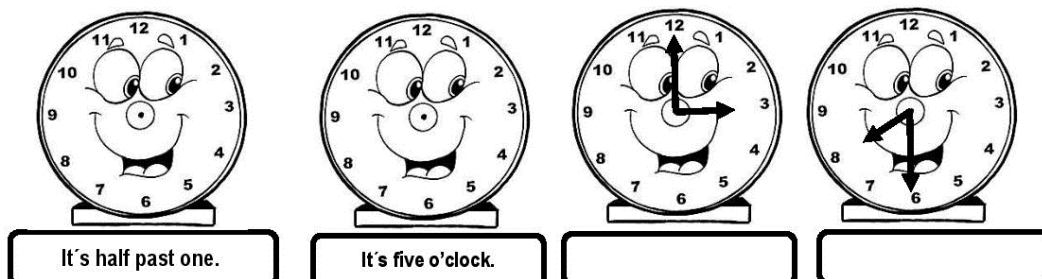
20. \_\_\_\_\_



21. \_\_\_\_\_

**Agrupamento de Escolas D. Manuel de Faria e Sousa**

2. What time is it? Follow the example and complete.



3. How many animals can you see?

a) How many monkeys are there?

There are two monkeys.

b) How many pigs are there?

There is a pig.

c) How many dolphins are there?

\_\_\_\_\_

d) How many elephants are there?

\_\_\_\_\_



4. Read the text. Answer **Yes** or **No**.

Hi, my name is Lucy. Today is 27<sup>th</sup> November and I am at the Zoo. There are lots of animals, big and small ones! In the Zoo, there is a barn and near the barn there are some bins. In the yellow bin I can recycle plastic containers and in the blue bin I can recycle paper. So, to protect the planet I can pick up the litter.

In the barn, I can see some animals: a chicken, a rooster, a duck, a horse a sheep, two goats and a pig. In the water, I can see two sharks.

My favourite animals are the zebras. They are black and white.

4.1. Lucy is at the farm. \_\_\_\_\_

4.2. In the Zoo there is a barn. \_\_\_\_\_

4.3. Lucy can't pick up the litter. \_\_\_\_\_



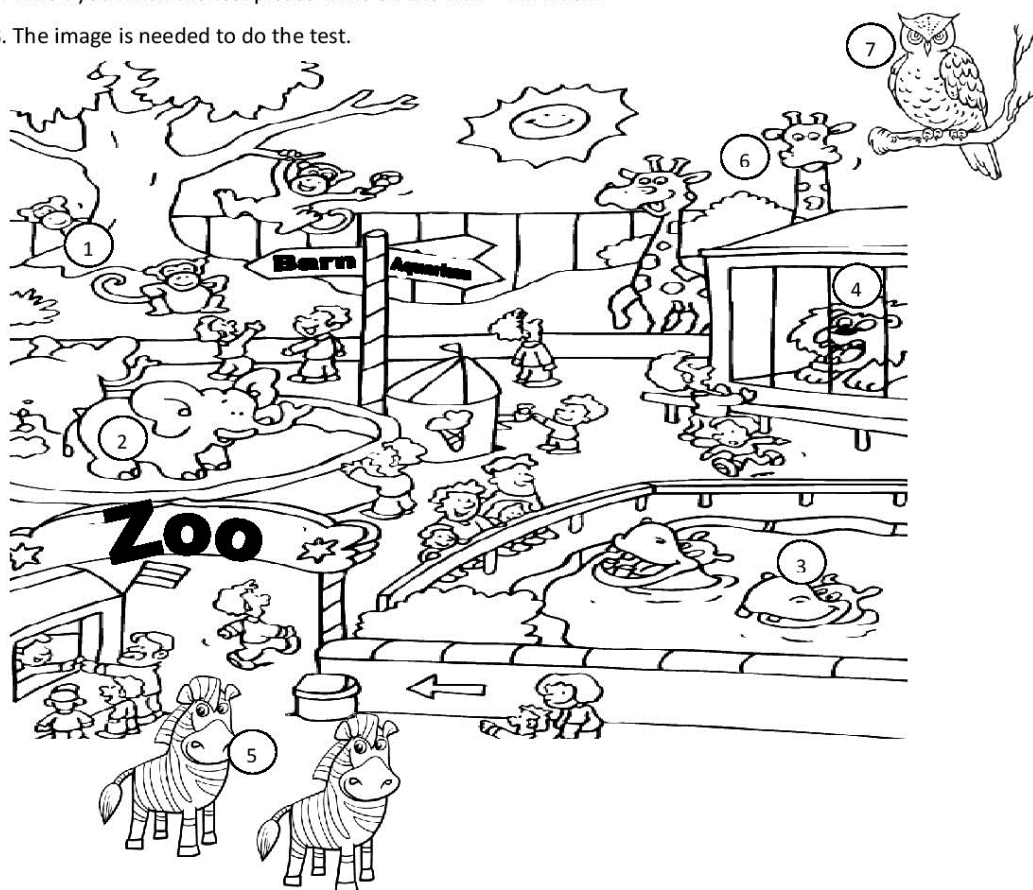
**Agrupamento de Escolas D. Manuel de Faria e Sousa**

5. When you finish the worksheet please go to edmodo.com and login.

5.1. Do the test – Preparation for the written test.

5.2. When you finish the test please write on the wall – I'm finish.

5.3. The image is needed to do the test.



5.4. Please, write on the wall and complete the sentences:

My favourite zoo animal is \_\_\_\_\_.

My favourite farm animal is \_\_\_\_\_.

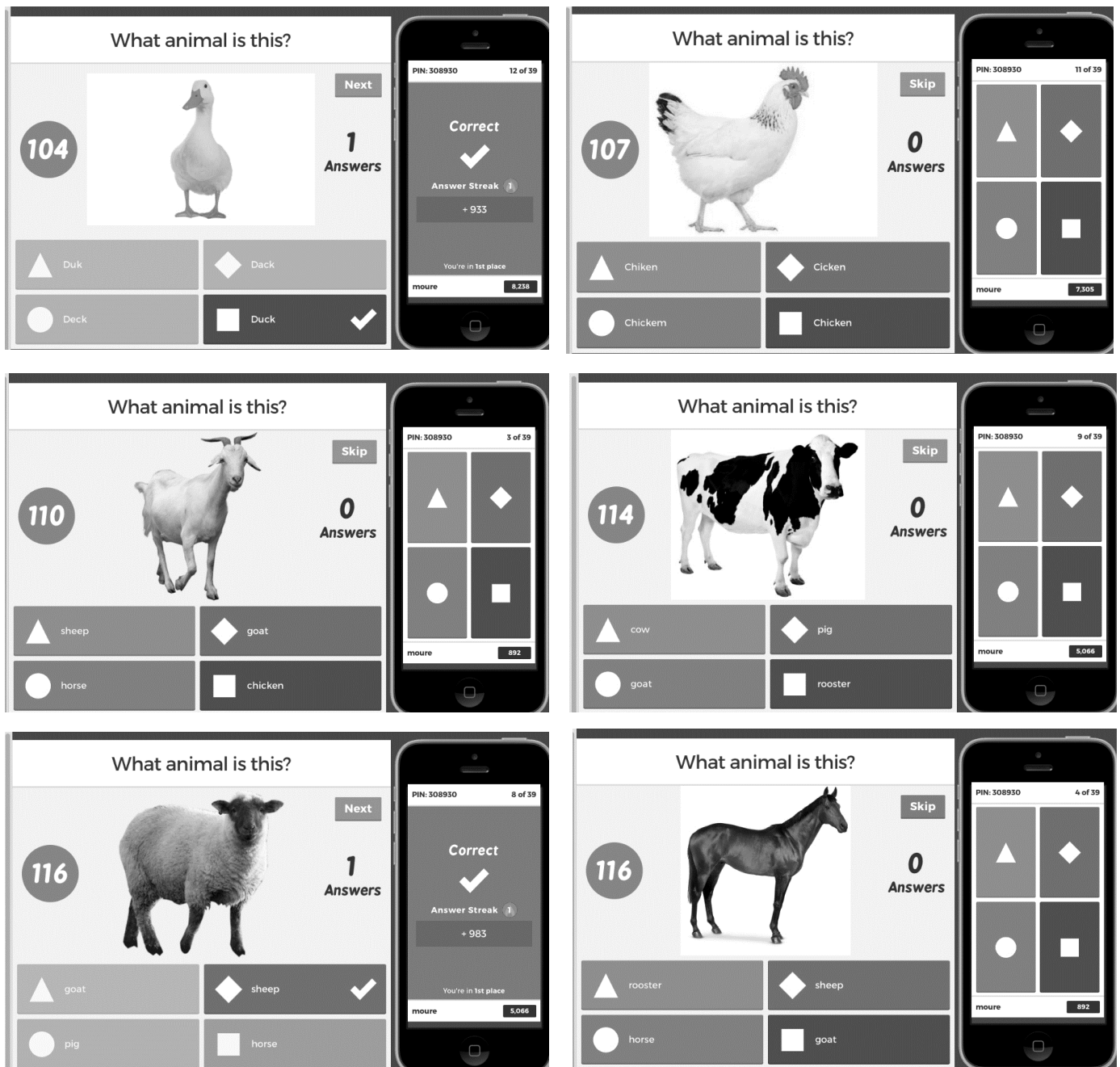
To protect the planet I can \_\_\_\_\_.

To protect the planet I can't \_\_\_\_\_.

Now it's \_\_\_\_\_ (time).

## Apêndice I

### Exemplo de exercício realizado usando o *site Kahoot!*



## Apêndice J

### Exemplo de exercício realizado usando o *site Edmodo*

**Zoo Animals** 23:29 left

Question 1

QUESTIONS Question total: 1 point

1 Please, select the correct word.

2

3 A Crocodile

4

5

6 B Croucoudile

7

8

9

**Zoo Animals** 29:13 left

Question 2

QUESTIONS Question total: 1 point

1 Please, select the correct word.

2

3 A Shrak

4

5

6 B Shark

7

8

**Zoo Animals** 28:30 left

Question 6

QUESTIONS Question total: 1 point

1 Please, select the correct word.

2

3 A tiger

4

5

6 B tigre

7

8

9

**Zoo Animals** 28:21 left

Question 7

QUESTIONS Question total: 1 point

1 Please, select the correct word.

2

3 A Baer

4

5

6 B Bear

7

8

**Zoo Animals** 28:16 left

Question 8

QUESTIONS Question total: 1 point

1 Please, select the correct word.

2

3 A hipou

4

5

6 B hippo

7

8

9

**Zoo Animals** 26:20 left

Question 11

QUESTIONS Question total: 1 point

1 Please, select the correct word.

2

3 A elfant

4

5

6 B elephant

7

8

9

Revision for the written test

59:51 left

Question 1

<

>

QUESTIONS

Question total: 1 point

1

Please select the correct word.

2

3

A aule

4

5

6

B Owl

7

8

9

Revision for the written test

59:31 left

Question 9

<

>

QUESTIONS

Question total: 3 points

1

⚠ Please link the portuguese word to the correct english word.

2

⚠

3

⚠ Hint: match choices by rearranging options on the right side or clicking the Save button. 

Save

4

5

A Ovelha (A-2)

6

7

8

B Vaca (B-3)

9

10

11

12

13

14

C Galo (C-1)

Cow

Rooster

Sheep

Revision for the written test

59:25 left

Question 14

<

>

QUESTIONS

Question total: 3 points

1

⚠ Please complete the blank spaces with these words in the correct blank space:

2

⚠ ..... animals - Lucy - today's date

3

⚠ .....

4

Hi, my name is ..... . Today is ..... and I am at the Zoo. There are lots of

5

..... , big and small ones!

6

7

8